



The Decolonial Potential of First Nation Young Adult and Speculative Fiction

Kongerslev, Marianne

Published in:
Anglo Files. Journal of English Teaching

Publication date:
2019

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Kongerslev, M. (2019). The Decolonial Potential of First Nation Young Adult and Speculative Fiction. *Anglo Files. Journal of English Teaching*, 193(3), 44-49.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

JOURNAL OF ENGLISH TEACHING

ANGLO FILES

193
3. 2019

TEMA. EKSAMEN
TEMA. CANADA

An abstract illustration of a classroom setting. The floor is covered with a pattern of autumn leaves in shades of orange, yellow, and red. Several small, simple tables and chairs are scattered across the room. The tables are in various colors, including orange, yellow, and red. The chairs are also in various colors, including orange, yellow, and red. The overall style is minimalist and modern, with a focus on the autumn theme.

Indhold

- 2 Fra redaktionen
Af Pernille Holm
- 4 Fra bestyrelsen
Af Bodil Aase Frandsen
- 6 Fra fagkonsulenten
Af Line Flintholm
- 10 Kend din regionssekretær
Janet Furtado



TEMA EKSAMEN

- 12 Eksamensevalueringen
Af Line Flintholm
- 16 Om de eksemplariske besvarelser
Af Line Flintholm
- 18 Eksemplarisk HF-B-opgave
Af Lea Sose
- 24 Eksemplarisk STX-B-opgave
Af Domenic Macaulay
- 32 Mundtlig eksamen: Tekstlængde, instrukser og brug af filmklip
Af Lise Wich og Lotte Genefke
- 36 Videoessayet som træning af elevernes faglige mundtlighed
Af Nanna Sønderby Christensen





TEMA CANADA

- 44** The Decolonial Potential of First Nation Young Adult and Speculative Fiction
Af Marianne Kongerslev



- 50** Kostskoletragedien
Af Michael Böss

- 58** Collaborative Critical Thinking in the Comics Classroom through Multimodal Literacy, Digital Writing, and Peer Review
By Janine Utell



- 64** An interview with Smaro Kamboureli
By Margit Nordskov Nielsen

ANDRE ARTIKLER

- 68** Om værklæsning
Af Bodil Hohwü Nielsen



- 74** Den perfekte Gentleman
Af Mikkel Venborg Pedersen

- 81** Teaching Refugee Narratives
By Ulla Rahbek and Stine Schnor-Olsen



- 86** A Murder of Crows: Using Picturebook Sequencing in Language Education
By Björn Sundmark

- 91** Hand on heart: a defence of handwriting in the teaching and learning of English
By Richard Benn

FIKTION

- 96** It Ain't What You Do, It's What It Does to You
By Simon Armitage



ANMELDELSER

- 98** Shortcut – genvej til engelsk grammatik
Af Nanna Flindt Kreiner

- 99** Skriftlig eksamen i engelsk – STX og HF
Af Ann Patricia Larsen

- 100** Engelsk Fortsættergrammatik. Questions and Answers
Af Finn Agger

Fra redaktionen

Traditionen tro står septembernummeret af Anglo Files i de netop overståede eksaminers tegn. I mange år har vi i dette nummer bragt anmeldelser af de opgaver, som eleverne på STX og HF blev prøvet i, hvilket vi ved, at mange læsere har været rigtig glade for.

I dag er antallet af forskellige eksamensopgaver imidlertid blevet så stort (hele 12 i sommeren 2019), at det ville være umuligt at anmelde dem alle, og vi har derfor valgt at prøve en ny form på eksamensstoffet, som forhåbentlig også vil kunne både inspirere og hjælpe i hverdagen.

Såkaldte eksemplariske opgaver efterspørges ofte til den daglige undervisning, for hvordan er det lige, man viser eleverne, hvad der skal til for at opnå en topkarakter? Det kan der være mange svar på, men her får I nogle gode bud. To af de flere end 600 engelskcensorer, der mødtes i Odense i juni måned, har nemlig sagt ja til at give deres vurdering af to udvalgte 12-talsopgaver (en fra STX B og en fra HF) som bringes i bladet sammen med elevernes uredigerede besvarelser. Fagkonsulent Line Flinholm har skrevet et forord, der forklarer præmissen for vores nye *take* på eksamensstoffet. Vi håber, at I vil bruge det hele med

eleverne og diskutere det i faggruppen. Inden for dette tema kan I også læse en anmeldelse af de nye elementer ved mundtlig eksamen og tips til, hvordan man uden stress bruger filmklip som spørgsmål. Det udvidede tekstbegreb er ikke just en nyhed længere, og det bør eksamen måske også afspejle?

Film er også i spil i sidste artikel i temaet, som handler om brug af videoessays i undervisningen. Den er blevet til på baggrund af en anden slags eksamen, nemlig prøven i teoretisk pædagogikum, som kandidaterne slider med hvert år i maj. Vi synes, det er ærgerligt, at arbejdet med så mange spændende, didaktiske projekter kun når ganske få læsere, så det gøres der hermed bod på. Nu hvor vi er ved det: Skriv endelig til os, hvis I kender til kandidater, der laver spændende ting i engelsk, som vi andre kunne have glæde af at læse om.

Mini-tema om Canada

Udover eksamensstoffet bringer vi under mini-temaet Canada nogle af de første artikler fra redaktionens rejse til Toronto i april. Her deltog vi i noget, der nok er verdens største undervisningskonference, som hvert



år afholdes af American Educational Research Association (AERA). I år lå den i Toronto, og vi bringer derfor både indlæg, der kan inspirere til at arbejde med det spændende land i undervisningen, men også artikler, der stammer fra oplæg, vi hørte på konferencen. Næste år foregår det i San Francisco – læs mere her: www.aera.net/Events-Meetings/Annual-Meeting. Kontakt os gerne, hvis I tænker, det kunne være noget for jeres skole at deltage i, og I vil høre mere om, hvordan det foregår.

Så byder vi også på hele fem spændende artikler uden for tema, hvoraf de tre er blevet til på baggrund af oplæg ved foreningens årsmøde i marts. Her vil vi gerne fremhæve tidligere formand for foreningen Bodil Hohwü Nielsens bidrag om værklæsning, der vist falder på et meget tørt sted. Hvis man endnu ikke er kommet godt i gang med at læse

Redaktionen er ude i verden på AREA-konference i Toronto. Fra venstre mod højre: Rasmus K. Andersen, Margit N. Nielsen, Jesper Kaalund, Eva Høeg og Pernille Holm.

romaner, fordi man lige mangler enten det rette værk eller den gode idé til, hvordan sådan et arbejde kan tilrettelægges didaktisk, så er der masser af inspiration at hente her.

Sidst, men ikke mindst, kan I som sædvanlig også læse seneste nyt fra bestyrelse og fagkonsulent, anmeldelser og fiktion. Ris og ros, forslag til temaer, bidrag til kommende numre og likes på vores facebookside modtages som altid meget gerne. Vi er tilbage igen i november med temaet *Lost in Translation*.

Till then: God læselyst, og god arbejdslyst i det kommende skoleår! ■

Fra formanden

AF BODIL AASE FRANDSEN SCHMIDT



Formand for Engelsklærerforeningen for Gymnasiet og HF.

For mig er det at begynde et nyt skoleår ganske som at træde ind i et nyt kalenderår. Jeg glæder mig som et lille, forventningsfuldt barn, der skal ud og se far fyre fyrværkeri af. Jeg glæder mig til at se kollegerne, møde nye og gamle elever og gå i gang med min undervisning. Der er ingen tvivl: Jeg ved, at dette vil blive det hidtil bedste skoleår – ever! Derfor holder jeg mig heller ikke tilbage med nytårsforsætter. I år har jeg for eksempel lovet mig selv, at jeg ikke vil komme bagud med at rette afleveringer, jeg vil opdatere mine undervisningsbeskrivelser løbende, jeg vil besvare mine mails så hurtigt som muligt, jeg vil holde helt fri enten lørdag eller søndag, og jeg vil huske at tidsregistrere ugens arbejde hver fredag. Jeg har flere, men jeg tror, det rækker her.

Jeg ved godt, der ikke går ret lang tid, inden mine nytårsforsætter begynder at skride. Ikke fordi intentioner om at følge dem ikke

er der, men fordi jeg oplever, at jeg får mere og mere at se til. Jeg har mere undervisning, jeg har flere møder, og jeg har flere forpligtelser. Og det er ikke kun, fordi jeg er formand for Engelsklærerforeningen. Det er, fordi jeg har fået meget mere at se til. Og jeg er næppe alene. Mit indtryk er, at langt de fleste engelsklærere aldrig har løbet stærkere, end de gør nu. Man kunne naturligvis ønske sig, at det stadig var muligt at have et fuldtids-skema med bare fire engelskhold. Men sådan er virkeligheden desværre ikke ret mange steder. Det er en kedelig situation, som vi må hjælpe hinanden med at håndtere – også på en måde, der insisterer på at fastholde et højt fagligt niveau.

Jeg vil gerne opfordre til, at vi hjælper hinanden, så godt vi kan, samtidig med at vi naturligvis opretholder den nationale standard vist i læreplanerne. Vi er alle i samme båd. Vi løber alle stærkere, og vi oplever alle

at være pressede i vores hverdag. Hvis vi løfter i samlet flok, så står vi også stærkere. Derfor skal vi også hjælpe hinanden i det omfang, vi kan. Da vi til sommerens eksamen åbnede for vores Google-drev, oplevede vi en sand strøm af eksamenstekster, som gode kolleger lagde op i de forskellige eksamensmapper. Tusind tak til alle jer, der deltog! Det har været meget overvældende, og vi håber, at der er endnu flere medlemmer, som har lyst til at dele deres eksamenstekster. Derfor vil vi sørge for at vedhæfte et link til eksamensteksterne i vores næstkommende elektroniske nyhedsbrev, så der forhåbentlig kan nå at komme endnu flere inden vintereksamen.

Som medlem af Engelsklærerforeningen for Gymnasiet og HF får man adgang til New York Times og eNotes. På New York Times' hjemmeside finder man en sektion, der hedder "The Learning Network." Der kan man finde opgaver, "writing prompts" og meget andet materiale til dagsaktuelle begivenheder og emner. Disse kan varmt anbefales, hvis man mangler noget at supplere med, udover de mange artikler, man også har adgang til på hjemmesiden. På eNotes finder man også et hav af opgaver. Her søger man blot på titlen på den tekst, man skal arbejde med, og så vil der næsten automatisk dukke spørgsmål og tekster op. Særligt til værk-læsning og arbejde med klassiske tekster er denne side nærmest uden sidestykke.

I fremtiden planlægger vi en mappe på vores Google-drev med forslag til SRP-emner og titler. Vi håber at kunne åbne for siden i forbindelse med årskurset i november. Hvis man ligger inde med andre ideer til ting, vi med fordel kunne dele med vores medlemmer, så hører vi gerne fra jer. I bestyrelsen arbejder vi for, at vi bliver en stærk forening,

som det giver mening at være medlem af. Det kommende skoleår vil vi derfor også arbejde på at tilbyde kurser, som er meningsfulde og relevante. Vi vil igen sætte fokus på den nye reform med skriftlighedskurser og nogle af de områder af kernefagligheden, som vi måske kommer til at overse i en travl hverdag. Vi vil også tilbyde kurser, der sætter fokus på nye emner og områder, og så vil vi fagpolitisk arbejde for, at engelskfaget ikke overses som et væsentligt fag i ungdomsuddannelsernes fagrække.

I mange år har engelsk været et af de største fag på ungdomsuddannelserne, og vi har oplevet stor succes i faget. Desværre kan den tid være ved at være forbi. Mange ser engelsk som noget, man bare kan, og som et fag, man bare har, uden krav om hverken hårdt arbejde eller flid. Det er en uheldig udvikling. Vi engelsklærere ved godt, at engelsk hverken er let eller ligetil. Men vi er oppe mod store kræfter. Der er desværre blevet mindre skriftlighed i den nye reform, og det er muligvis blevet sværere at hæve engelsk fra B- til A-niveau. Samtidig har der – vist for første gang i mange år – været ledige pladser på engelskstudiet i både København og Aalborg. Måske er det et krisetegn, måske ikke. Men hvis vi sammen viser hinanden og vores elever, at engelsk er et væsentligt almindende og studieforberedende fag i fagrækken, så kan vi forhåbentlig afvise denne bekymring. Sammen er vi stærkere; ikke bare som forening, men også som engelsklærere og fag.

Med disse ord ønsker jeg alle et skønt skoleår.



Kære engelskkollegaer

AF LINE FLINTHOLM



Line Flintholm, fagkonsulent.

Når I læser dette, er I allerede godt i gang med det tredje år af reformen, hvilket betyder, at næsten alle hold på skolerne nu er reformhold med undtagelse af nogle ganske få fireårige STX A-hold og treårige STX B-hold. En del af jer har allerede afsluttet jeres første reformhold på C- og B-niveau, og andre skal have de sidste brikker til at falde på plads, før årets 3g'ere kan afslutte A-niveauet på 2017-læreplanen til sommer.

Hvis jeg skal dømme efter den foreløbige mængde af spørgsmål til mig efter sommerferien, er der ved at være styr på nogle af de mange ting, man som underviser kan være i tvivl om, når læreplanen ændres og sætter fokus på aspekter af faget, som man måske ikke føler sig helt så fortrolig med som de 'gamle'.

I dette indlæg tager jeg derfor fat i nogle af de områder, jeg har fået henvendelser om i eksamensperioden og de nye aspekter af faget, som dette tredje reformår bringer.

Skriftlig eksamen 2019

På de næste sider kan du læse min evaluering af den skriftlige eksamen 2019. Du finder også evalueringen i pdf-format på uvm.dk. Jeg vil endnu engang opfordre alle – censorer og ikke censorer – til at læse censorvejledningerne til censorerne, som hvert år opdateres forud for eksamen. De indeholder relevante instrukser og definitioner, som det er godt at kende som underviser. Også dette materiale finder du på uvm.dk.

Skriftlig eksamen 2020

Med sygeeksamen i august afholdtes de aller-sidste skriftlige prøver med analoge opgavesæt for HF B og STX A. Det betyder, at de ganske få hold, der afslutter studentereksamen på A-niveau i år, og som følger 2013-læreplanen, overgår til den digitale opgave. Det er vigtig information, så har du en kollega, der underviser et sådant hold, så spørg lige, om han eller hun er opmærksom på det. For STX B-elever, som følger 2013-



læreplanen, vil der fortsat være en analog opgave med delprøve 1 og 2 til eksamen 2020.

Skriftlige opgavesæt

Alle eksamenssættene fra årets sommerekseamen ligger på Materialeplatformen og kan bruges i undervisningen og til terminsprøver. Vær opmærksom på, at NYE opgaver til STX A har *nøjagtigt samme format* som de digitale opgaver til GAMMEL STX A, hvilket betyder, at der allerede nu foreligger tre eksamenssæt, som kan bruges med 3g'erne.

Hvis du har problemer med at åbne de digitale sæt, er der en rigtigt god vejledning på Materialeplatformen under "Hyppige spørgsmål".

Fagets kernestof

Med reformen er definitionen af kernestof tydeliggjort, og jeg tager det med her, fordi jeg får en del henvendelser fra kollegaer, der er i tvivl om, hvorvidt et materiale er kernestof, og om det kan bruges til eksamensspørgsmål og som materiale i SSO og SRP.

At kernestoffet *udgøres af autentiske, ubearbejdede engelsksprogede tekster, der med få undtagelser skal tage udgangspunkt i eller kunne sættes i forbindelse med fagets kulturområder*, betyder, at teksterne skal være skrevet af engelsktalende forfattere med



et engelsktalende publikum som målgruppe OG omhandle engelsksprogede regioner eller problemstillinger, der berører eller kan sættes i forbindelse med, for eksempel som en parallel til engelsksprogede regioner.

Det har betydning for valg af eksamens-tekster og materiale til SRP og SSO og de flerfaglige forløb, der forbereder eleverne til SRP'en. Her skal der nemlig *anvendes autentisk, engelsksproget materiale, der med få undtagelser tager udgangspunkt i eller kan sættes i forbindelse med fagets kulturområder, således at eleverne kan demonstrere indsigt i fagets identitet og metode*.

Det betyder, at selvom der er mange tekster, som det kunne være spændende at arbejde med, så kan tekster, der ikke falder ind under kategorien *autentisk engelsk* (for eksempel tekster forfattet af danskere eller andre nationaliteter eller tekster, der ikke omhandler engelsktalende regioner) altså ikke bruges som eksamensmateriale eller i SSO- og SRP-sammenhæng.

I undervisningen kan denne type tekster ofte godt bruges, men er så at regne for supplerende stof.

Lingua franca

Arbejdet med engelsk som *globalt lingua franca* bryder jo lidt med ovenstående defini-

tion, da det i sagens natur ikke handler om tekst begået af native speakers og samtidigt er kernestof. Spørgsmålene handler ofte om, hvordan man kan tilrettelægge arbejdet med *lingua franca* i undervisningen, og dette kan gøres på flere måder. Det er oplagt at introducere begrebet i forbindelse med AP og grundforløbet, og sidenhen kan det tages op enten som et selvstændigt emne eller i forbindelse med andre emner. Det er også en mulighed at arbejde med dette aspekt i forbindelse med elevernes studieture, hvor de ofte selv netop bruger sproget som *lingua franca*.

Dog skal jeg lige præcisere, at det at arbejde med dialekter i engelsksprogede regioner IKKE er at arbejde med *lingua franca*. Ved *det engelske sprog anvendt som globalt lingua franca* forstås kommunikationssituationer, hvor sprogbrugere med forskellige førstesprog betjener sig af engelsk som et fælles kommunikationsmiddel. Jeg henviser i øvrigt til vejledningerne i faget og det supplerende materiale til vejledningen, som ligger på emu.dk.

Værker

Jeg har tidligere skrevet om værker, men denne gang handler punktet om, hvordan læste værker kan indgå ved mundtlig eksamen. Værker er, ligesom *lingua franca*, kernestof og skal derfor være dækket i de emner, der opgives til eksamen. Det betyder, at det er en god idé at vælge at knytte værk-læsningen til et emne, hvis det giver mening, så viden om værket kan bringes i spil ved eksamen, for eksempel gennem perspektiveringen til emnets tekster.

Hvis man vælger at læse værket isoleret, kan det i nogle tilfælde være vanskeligt at få det med i eksamensopgivelserne for holdet, hvis man ikke på forhånd har gjort sig nogle tanker om, hvordan man tilgodeser værket ved

eksamen. Det er for eksempel en mulighed at vælge et andet værk af samme forfatter, hvis en bestemt skrivestil eller genre gør det meningsfuldt. Man kan også læse en roman i en bestemt genre og lave et eksamensspørgsmål i en anden roman inden for samme genre, eller måske giver det mening at arbejde med anmeldelser og værkets betydning i kulturen. Mange vil gerne lade eleverne arbejde med forskellige romaner, og her må man tænke kreativt og finde et fælles element. Det kunne måske være spændende at sætte spot på romanens karakteristika og udvikling og lade eleverne arbejde med den vinkel under læsningen. Jeg er sikker på, I ligger inde med mange andre gode ideer, og jeg opfordrer jer som altid til at vidensdele. I er også velkomne til at skrive til mig om jeres gode erfaringer – så skal jeg gerne sprede dem i mit næste skriv til jer.

Undervisningsbeskrivelsers udformning

Foranlediget af rigtigt mange henvendelser vil jeg indskærpe vigtigheden af gode undervisningsbeskrivelser. Undervisningsbeskrivelserne er elevernes arbejdsredskab i forberedelsen af eksamen og censurs mulighed for at kontrollere, at undervisningen lever op til de faglige mål. Der er desværre alt for mange undervisningsbeskrivelser, der ikke dur til hverken det ene eller det andet. Og det er ikke godt nok. I vejledningerne og på uvm.dk kan du læse om kravene til en undervisningsbeskrivelse.

Problemerne opstår for eksempel, når informationerne i undervisningsbeskrivelserne er mangelfulde, og censor og elever ikke umiddelbart kan se, hvilket materiale de forventes at have arbejdet med, eller hvilket fokus emnet har haft. Det forringer elevernes mulighed for at være velforberedte til eksamen og censurs mulighed for at vide, hvor-

når elevernes præstationer viser selvstændighed og fagligt overskud. Andre gange er det uklart, om de faglige mål er dækket, herunder om der er læst tekster fra Storbritannien, USA og andre engelsktalende regioner, og om værklæsning og *lingua franca* er dækket.

Der er selvfølgelig også mange klare og tydelige undervisningsbeskrivelser landet over, men jeg vil gerne bede jer om at tage et kritisk blik på jeres egne forud for næste års eksamen og se på, om der er mangler, der bør udbedres.

SRP-eksamen og skriftlig censur 2020

I dette skoleår skal 3g'erne for første gang både skrive en SRP og eksamineres i den mundtligt. Dette er nyt for os alle, og det bliver spændende at følge, om de nye muligheder for fagkombinationer betyder ændringer i antallet af SRP'er med engelsk. Allerede nu er der kollegaer, der er i tvivl om, om de vil kunne være skriftlige censorer ved sommereksamen 2020, fordi det er sandsynligt, at mange engelsklærere vil være involverede i SRP-eksamen enten som eksaminator eller censor.

Jeg vil selvfølgelig opfordre til, at I fortsat melder jer som censorer, for det er i vores alles interesse, at elevernes og kursisternes opgaver kan blive bedømt. Husk, at det er muligt at melde sig til 50 timer, hvis det føles mere realistisk end en dobbelt portion.

Nyt materiale på vej på emu.dk

I dette skoleår vil I kunne finde forskellige nye supplement til vejledningerne og censormaterialet på emu.dk.

Blandt andet vil jeg udarbejde en supplerende vejledning til SRP i engelsk. Jeg har allerede modtaget et par spørgsmål, men hvis du eller din faggruppe har nogen spørgsmål,

så skriv eller ring til mig. Jo bedre jeg ved, hvad I har brug for at vide, jo bedre en vejledning kan jeg lave til jer. Vejledningen kommer i det nye år.

I vil også meget snart få endnu et supplement til vejledningerne, som handler om Faglig Læsning, og senere på året kommer der også en FAQ om de skriftlige eksamensopgaver. Hav gerne lidt tålmodighed – jeg skal nok skrive ud til jer, når de forskellige supplement er klar.

FIP

Dette skoleårs FIP-kurser ligger alle i 2020. For STX afholdes to kurser: 9. januar 2020 på Skanderborg Gymnasium og 16. januar 2020 på Rysensteen Gymnasium. For HF ligger kurserne hhv. 11. marts 2020 på Århus Akademi og 19. marts 2020 på KVUC. Jeg håber, at I vil være med til at fylde kurserne og bidrage til den faglige diskussion og vidensdeling.

Censorkurser

I samarbejde med Engelsklærerforeningen afholdes i år tre censorkurser for STX. Datoerne ligger endnu ikke fast, så hold øje med Engelsklærerforeningens hjemmeside og Anglo Files. På kurserne præsenteres opgavesættens opbygning og bedømmelse, og vi diskuterer bedømmelsen af et udvalg af eksamensbesvarelser. Der er plads til både nye og gamle censorer.

Med disse ord vil jeg ønske jer et rigtigt godt efterårssemester.

Venlig hilsen

Line Flintholm

Line.Flintholm@stukuvvm.dk ■

Kend din regionssekretær / Janet Furtado, Region Sydvestjylland



Maiken Sørdahl, som underviser på Thy-Mors HF og VUC, ringede og spurgte, om jeg ville modtage regionssekretærstafetten, og det sagde jeg naturligvis ja til.

Sønderjylland har flere regionssekretærer, og jeg hører til i det mørke Sydvestjylland, nærmere bestemt Tønder. Jeg underviser i engelsk på Tønder Gymnasium, der både rummer STX og HF, og jeg har gjort det i snart 15 år.

Som regionssekretær får man mulighed for at være med til at bidrage til efteruddannelsen af sine kolleger fra hele landet. Det er fedt at blive inspireret af hinanden, ligesom man kan opdage facetter af engelskfaget, som man ikke lige nødvendigvis kender til, og derfor kan man være med til at videreformidle spændende oplæg, materiale og kursushold.

Indtil videre har jeg afholdt to kurser. Det ene afholdt jeg sammen med Bodil Aase Frandsen Schmidt fra Esbjerg Gymnasium, lige før den nye reform slog igennem, hvor fokus var på det nye grundforløb og især på, hvordan engelskfagets rolle kan se ud i forbindelse med AP-undervisningen.

Det andet kursus blev afholdt på Tønder Gymnasium med emnet Teaching Shakespeare – et inspirerende kursus med mange opgaveforslag og konkrete forløb lige til at bruge i sit eget Shakespeare-forløb. Her samlede vi medlemmer fra foreningen fra hele Sønderjylland, hvilket også er med til at sikre, at kurserne bliver afholdt i tider, hvor der er rigtig meget fokus på alt andet end netop efteruddannelse.

Arbejdet i foreningsregi er så spændende, at jeg til generalforsamlingen i Nyborg i marts blev valgt ind i Engelsklærerforeningens

bestyrelse. Her vil jeg sammen med Lise Fos-
sø være ansvarlig for netop kursusafholdelse.
Kurserne er vores efteruddannelse, og jeg er
sikker på, at vi alle har rigtig meget lyst til at
deltage i dem for at lære vores fag endnu
bedre at kende. Forskellige benspænd oppe-
fra gør det dog svært for mange at tage af
sted, så derfor vil vi prøve at gentænke kur-
susbegrebet. Noget, jeg som regionssekretær
også gerne vil støtte op om, så vi stadig ud-
vikler vores fag.

Man må meget gerne skrive til mig, hvis man
har ideer eller forslag til, hvilke kurser vi skal
arrangere, ligesom man kan byde ind med

andre måder, hvorpå vi fremadrettet kan ud-
vikle engelskfaget. Jeg kunne i hvert fald for-
estille mig endnu flere kurser, der høj grad er
praksisorienterede, og hvor en stor del af ma-
terialet er direkte integrerbart i den daglige
undervisning.

Stafetten sendes videre til de to regionsse-
kretærer på Fyn, Eva Pors og Lisbeth Geert-
sen, der heldigvis har sagt ja tak til at tage
imod den.

Mange hilsner Janet Furtado, Sydvestjylland



Skrivevejledning

Vi er altid interesserede i at modtage artikler eller andre bidrag til *AngloFiles*.

Dit manuskript bør skrives i Word eller rtf uden indrykning eller spalter. Om-
fanget er typisk ca. 10.000-13.000 tegn. Eventuelle billeder bedes indsendt separat og i
høj opløsning (minimum 2MB), men med angivelse i teksten af, hvor billederne opti-
malt skal placeres. Angiv gerne forslag til billedtekst, og vær opmærksom på copyright.

Vi er også meget interesserede i en kort introduktion af dig selv (2-5 linjer), meget
gerne med et vedhæftet foto.

På forhånd mange tak for dit bidrag!

Writing guidelines

We always welcome articles and other texts for *AngloFiles*.

Ideally, your manuscript is written in Word or rtf without indentation, pagination,
or columns. The length of an article is typically 10,000-13,000 characters. Please send
pictures as attachments, and in the best possible resolution; include credit or source
and copyright information. If possible, suggest a caption and where in the text you
would prefer the illustrations.

We would appreciate a short introduction of yourself (2-5 lines), preferably with
an attached photo.

Thank you in advance for your contribution!

Evaluering af skr. eksamen 2019 – engelsk STX og HF

AF LINE FLINTHOLM



Line Flintholm, fagkonsulent.

EKSAMEN Karakterstatistikkerne¹ for 2019 giver fortsat et billede af et forholdsvis konstant karakterniveau for engelsk STX og HF.

For alle tre niveauer gælder det, at der ses et lille fald i karakteren for de digitale prøver sammenlignet med de analoge året inden og for STX A's vedkommende i år. Dette mønster er kendt fra tidligere introduktioner af ny opgavetyper, hvor karaktergennemsnittet gradvist har nærmet sig niveauet fra gamle og velkendte opgaver.

For STX A skal man også bemærke, at antallet af eksaminander på de digitale opgaver har været lavere i år end tidligere. Dertil skal lægges, at det i indeværende overgangså har været elever og kursister fra forskellige skoleformer, der var til prøve i hhv. gamle opgaver

og ny på STX A, hvilket må formodes at påvirke gennemsnittet for de forskellige opgavetyper.

I 2019 var der ca. 700 flere eksaminander totalt end i 2018. 19.055 eksaminander var til prøve i de digitale eksamenssæt, 3.840 på STX A, 8.406 på STX B og 9.921 på HF B. Censorernes tilbagemeldinger for de to B-niveauer giver et godt grundlag for den videre udvikling af opgavesættene, mens der desværre i år kom alt for få evalueringer af den digitale A-opgave, som fra og med vintereksamen er den eneste, der stilles. Dette giver anledning til ændrede procedurer for censortilbagemeldinger fra og med 2020, så kommissionerne og jeg har et bedre grundlag at arbejde ud fra.

¹ Se UVM: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/proever-og-eksamen/evaluering-af-proever?fbclid=IwAR2RutlfCGW6PrKOeeO4nbWURizD8eHx9m5gQPKwUx9pIdNs3xgMbLoyVsE>

Alle 12 eksamenssæt blev af censorerne vurderet egnede som vurderingsgrundlag for de faglige mål og sværhedsgraden passende i helt overvejende grad. Den skriftlige tilbagemelding fra censorerne påviste ikke særlige forhold, der skulle betænkes i voteringen, men tilbagemeldingerne viser næsten entydigt, at der er behov for en opjustering af sværhedsgraden af de sproglige prøver på STX B. Det vil kommissionen tage med i deres arbejde med næste års opgaver.

De skriftlige censorer foretager på alle niveauer en helhedsbedømmelse af eksaminandens besvarelse i henhold til niveauets faglige mål samt læreplanens bedømmelseskriterier. Begrebet helhedsbedømmelse gør det muligt for censorerne at vurdere nuancerne i besvarelsen og ikke blot sætte rigtigt op mod forkert. Således bliver eksaminanden honoreret for, hvad han eller hun kan i sprogfaget engelsk.

Nedenfor følger en evaluering af de NYE opgaver på henholdsvis STX B- og HF B-niveau samt en generel sammenfatning af fokuspunkter for arbejdet med sprog- og essayopgaverne i undervisningen på A-niveau baseret på årets censortilbagemeldinger.

Se yderligere EMU for fagkonsulentens nyhedsbreve samt Materialeplatformen, hvor Lærerens Hæfte til de digitale opgavesæt ligger. I indeværende skoleår kommer desuden en FAQ om de skriftlige eksamensopgaver på EMU.

STX A – analog og digital opgave

Censorernes tilbagemeldinger viser, at langt de fleste eksaminander er bekendt med essayets karakteristika, som de i større eller mindre grad mestrer. Eksaminanderne bru-

ger faglige begreber og citater, selvom der naturligvis er spredning i, hvor relevante begreber der udvælges, og hvordan citaterne bruges.

Når censorerne karakteriserer den vellykkede opgave, beskriver de en opgave, som udover at være sprogligt sikker, nuanceret og kohærent består af en samlende analyse og fortolkning af novellen, hvor de analyserede elementer hænger sammen, eller en opsamlende diskussion af emnet for ikke-fiktions teksten, hvor de inddragede analyseaspekter inddrages. Opgaven inddrager ikke nødvendigvis alle de aspekter af teksten, som man kunne komme ind på, men lægger et fokus, som opgaven er styret af.

Opgaven er struktureret og tager læseren i hånden fra start til slut med en god indledning og en samlende pointe eller konklusion.

Analysen gør brug af fagets terminologi og bruger dem løbende. Analysen er tekstnær, og fokuspunkterne suppleres af andre analytiske aspekter, som understøtter og nuancerer dem.

I år peger tilbagemeldingerne på, at et flertal af eleverne har valgt at skrive B-opgaven, og på samme tid melder censorerne både om flere besvarelser med højt niveau og et stadigt behov for, at vi arbejder med et bredt analyseapparat og forskellige typer af ikke-fiktionstekster, så eksaminanderne får samme mulighed for at udvælge relevante analysebegreber i arbejdet med ikke-fiktionsteksterne, som de viser i arbejdet med fiktionsteksterne.

Censorerne peger nemlig også i år på, at en stor del besvarelser af ikke-fiktionsopgaven ikke viser lige så høj sikkerhed i den faglige analyse og udvælgelse af relevante faglige begreber, som de tilsvarende gør i analysen af fiktionsopgaven.

Blandt andet er der eksempler på, at hele hold tilsyneladende anvender en opskrift eller et skema, som de mere eller mindre slavisk følger, hvilket betyder, at eksaminanderne ikke sorterer mellem relevante og irrelevante analyseaspekter i deres arbejde med den konkrete tekst.

Selvom flere censorer nuancerer billedet, synes der stadigvæk at være en stor andel af eksaminander, som udelukkende inddrager analysen af appelformer i deres besvarelse, ligesom 'comment on'-instruksen i høj grad fører til redegørelser frem for faglige kommentarer. Denne instruks forsvinder med indførslen af de digitale opgaver, men vigtigheden af at være skarp i forhold til opgaveinstrukserne kan ikke understreges nok. Samlet set peger indberetningerne altså på, at vi skal have fokus på at nuancere arbejdet med ikke-fiktionstekster i den daglige undervisning, så eleverne bliver fortrolige med flere faglige begreber og kan gå til arbejdet med B-opgaven med større fleksibilitet og åbenhed for den enkelte teksts virkemidler og kvaliteter.

Besvarelsene af A-opgaven i årets sæt får mange forskelligrettede kommentarer med på vejen. Flere af novellerne lagde op til flere mulige tolkninger, hvilket censorerne naturligvis må være åbne for. Nogle censorer opfattede det som vanskeligere for eksaminanderne at analysere og fortolke denne type noveller, mens andre beskriver, at det har ført til meget spændende og interessante opgaver. Kommissionen tager naturligvis censorernes bemærkninger ad notam.

Kommentarerne peger dog på, at det kan være en god idé også at arbejde med materiale, hvor analysen ikke ligger 'lige til højrebenet' i den daglige undervisning, så eleverne også i arbejdet med fiktionsteksterne vænnes

til at se på det interessante ved den konkrete tekst, når de udvælger deres analyse- og fortolkningsfokus.

De fleste kommentarer til de sproglige prøver handler om de aspekter af opgavesættene, som eksaminanderne har svært ved. Selvom de sproglige opgaver i de digitale opgaver har andre krav og fokuspunkter end opgaverne i de analoge sæt, er der aspekter, der fortsat er relevante i forhold til arbejdet med en vellykket besvarelse. Først og fremmest skal vi arbejde med at lære eleverne at komme med tilstrækkelige forklaringer i de grammatiske opgaver. Opgaverne stiller krav om, at besvarelsen forankrer forklaringer af grammatiske regler i det konkrete tekstmateriale i opgaven, så eksaminandens forståelse af og viden om grammatik og sprog ikke besvares generelt med en copy-paste fra grammatikkens forklaringer, men rent faktisk beskriver, hvordan og hvorfor de konkrete eksempler viser f.eks. de relevante regler.

STX B digital opgave

Censorernes tilbagemeldinger bærer naturligvis præg af, at det er første år, der eksamineres i det digitale opgavesæt på STX B, og at det er et opgaveformat, som lærere og censorer endnu ikke har fuld fortrolighed med. Derfor handler de fleste af censorernes kommentarer om aspekter ved opgaven, som eksaminanderne endnu ikke mestrer.

Det er en klar tendens, at de sproglige opgaver i de to sæt vurderes til at være for nemme til niveauet, hvilket B-kommissionen naturligvis også vil være opmærksom på, når næste års sæt udarbejdes.

Omvendt er det rigtig vigtigt, at vi arbejder med, hvordan eleverne besvarer de sproglige opgaver tilfredsstillende. For eksempel



er der meget få eksaminander, der husker citationstegn og henvisninger, når de citerer fra grammatikker. Ligeledes overser alt for mange, at de grammatiske forklaringer skal tage afsæt i de konkrete eksempler, de enten er blevet givet eller har udvalgt i opgaven. Det er altså ikke tilstrækkeligt ukritisk at copy-paste en forklaring ind i sin besvarelse uden at forholde sig til, om alt er relevant i forhold til den konkrete opgave. Det er heller tilstrækkeligt at gengive grammatikkens eksempler på et grammatisk fænomen – eksemplerne fra opgaverne skal inddrages.

I besvarelsen af Assignment 5 vurderes det generelt som positivt, at der både skrives analytical essay om fiktion og ikke-fiktions-teksterne. Censorerne peger på, at kravet om anvendelse af konkrete analytiske begreber fører til brug af flere faglige begreber i særligt B-opgaven, hvilket løfter det faglige niveau i besvarelsene.

Men censorerne peger også på nogle gennemgående træk i eksaminandernes besvarelser, som vi bør fokusere på i undervisningen: Helt overordnet læser en del eksaminander ikke instrukserne til de enkelte opgaver og bliver derfor upræcise i deres besvarelser. Det gælder både de sproglige opgaver og Assignment 5 – summary og analytical essay. Censorerne melder tilbage, at eksaminanderne overordnet set er gode til at skrive summary, men der er for mange besvarelser, hvor summaryet gentages i det

efterfølgende analytical essay. I forlængelse heraf peger de på, at bevidstheden om forskellene på de taksonomiske niveauer bør stå stærkere, og at vi skal sørge for at træne diskussionsdelen med eleverne i den daglige undervisning.

STXB-besvarelsene viser, at det er i fiktionsanalysen, eleverne står stærkest, hvilket måske afspejler, at det er første år med et analytical essay af en ikke-fiktions tekst på STX B-niveau. En del besvarelser bærer også på B-niveauet præg af, at eleverne går mekanisk frem efter en skabelon i begge opgaver og dermed glemmer fokuspunkter og inddragelse af de faglige begreber. Dette fører til uselvstændige besvarelser, som ikke er dækkende i forhold til opgaveinstrukserne.

Alt i alt viser tilbagemeldingerne altså, at der er gode takter i arbejdet med det nye opgaveformat, men også at vi som undervisere skal være skarpere på at formidle, hvad der kræves af de konkrete opgaveinstrukser.

HF B digital opgave

På HF B har langt de fleste eksaminander valgt at besvare Assignment A og dermed skrive om novellen. Censorerne peger på, at besvarelsene af Assignment B og C viser større usikkerhed i både analyserne og brugen af de faglige begreber, men det kan spores, at eksaminanderne er blevet mere sikre i at besvare de tre delopgaver og i brugen af de analytiske begreber.

Når det er sagt er det også tydeligt, at der er stor spredning på, om eksaminanderne mestrer hhv. summary, short analytical essay og discussion, hvilket understreger vigtigheden af at arbejde med genrer og skrivehandlinger. Censorerne melder om mangler inden for opbygning af essay og discuss-opgave, resumering og beskrivelse fremfor analyse og manglende abstraktionsniveau i besvarelsenerne.

Den vellykkede besvarelse struktureres godt, således at de væsentlige punkter, der er nævnt i summaryet, tages op igen i essayet, som udformes med en indledning og en konklusion/afrunding. I essayet reflekterer

eksaminanden over de obligatoriske ord og viser tekstnærhed (enten via direkte citat eller ved parafrase) i et selvstændigt sprog. Diskussionen tager afsæt i tekstmaterialet, er tydeligt struktureret og bruger de bundne udtryk til netop at skabe struktur i teksten.

Jeg vil endnu engang benytte lejligheden til at sige tak til censorerne for deres tilbagemeldinger.

Jeg håber, at ovenstående sammenfatning kan give inspiration til arbejdet med skriftligheden i undervisningen. ■

Om de eksemplariske besvarelser

I år fik 3.085 eksaminander karakteren 12 ved sommereksamen i engelsk¹, svarende til cirka otte procent af de afgivne karakterer.

Men hvordan skriver man en opgave, der af censorerne vurderes til 12? Vejene til 12-tallet er mange og forskellige, men har det tilfælles, at opgavebesvarelsen er fremragende såvel sprogligt som indholds- og formmæssigt. Fremragende – men ikke perfekt!

På de følgende sider præsenteres to opgaver på hhv. HF B og STX B-niveau, som begge har opnået karakteren 12, samt to af censorernes kommentarer til, hvorfor opgaven vurderes til topkarakter. Fælles for de to opgaver er et højt niveau i både sprog, indhold og struktur og en klar bevidsthed om, hvad der forventes af en opgavebesvarelse efter endt B-niveau. Det er også opgaver, der viser, at der selv inden for rammerne af 12-tallet er plads til fodfejl. Det er nemlig opgaven som helhed, der vurderes, og ikke summen af enkeltdelene i opgaven.

Både opgaverne og censorernes kommentarer kan bruges som inspiration og oplæg til diskussion i faggrupperne.

Rigtigt god læselyst!

Line Flinholm, Fagkonsulent

¹ Baseret på censorernes indtastninger i Netprøver



NYHED

GØR DINE ELEVER KLAR
TIL SKRIFTLIG EKSAMEN



KØB PÅ
GU.DK

To bøger der styrker dine elever i skrivegenrerne

Skriftlig eksamen i engelsk ruster dine elever til mødet med den skriftlige eksamen i engelsk. Bogen indeholder bl.a. en detaljeret gennemgang af eksamensformat, krav og opgavetyper og en beskrivelse af genrerne essay, summary og discussion. Bogen er til elever på A- eller B-niveau på STX og til B-niveau på HF. Forfatterne til bogen er Poul Tornøe og Bjørn Christensen, der begge sidder i opgavekommissionen

Write On er skabt til skriftlig engelsk i hele gymnasieforløbet på A- og B-niveau. I bogen kan eleverne læse om skriveprocessen og skrivegenrerne til eksamen. De lærer, hvordan man skriver et analytical essay, hvordan man analyserer fiction og non-fiction, og hvordan man tager internettet kvalificeret i brug, når man skriver opgaver.

Den 6. februar 2020 kan du komme til gratis kursus om det amerikanske valg på Gyldendal i Klareboderne i København og få inspiration til din undervisning.
Tilmeld dig på bitly.com/engelsk_kursus

GYLDENDAL



gyldendal-uddannelse.dk
tlf. 33 75 55 60
information@gyldendal.dk

Eksemplarisk besvarelse HF

Engelsk HF B, digital eksamensopgave, ny ordning, 27. maj 2019

AF AAIFA KHALID, HF-CENTRET EFTERSLÆGTEN

EKSAMEN

Assignment 1

Find alle verberne (udsagnsordene) i præteritum (datid) i nedenstående tekst, og omskriv dem til præsens (nutid). Skriv hele teksten som dit svar, og markér verberne (udsagnsordene) tydeligt som i eksemplet.

Eksempel:

There was a band playing that night...

There is a band playing that night...

There is a band playing that night and the place is busy with locals and visitors to the Bay. I am glad of the company of strangers [...]. Kat and Leah stand at the bar hating us. I don't care about them. What can they do in a place like this? We sit at a table on the far side, close to the band. It feels good to think of nothing, to have the thoughts pushed out of my head by the amplified music. But Mathilda stays close to me all the same. It is like she knows what is coming. Penalties have to be paid. That is the only possibility as Kat and Leah see it.

Mathilda is pulled backwards off her chair by her hair, upending our table and shattering glass. Her face is pushed hard to the floor by the hand still tangles in her hair, and there follow several swift kicks to her stomach. These lithe and confident actions are accompanied by aggressive words I can't hear over the band. Mathilda keeps her arms wrap protectively around her head, she doesn't fight back.

Rachel Taylor, "Mathilda", 2016

Assignment 2

Lyt til podcasten, og skriv eksempler på følgende ordklasser i nedenstående lydclip.

- 4 adjektiver (tillægsord)
- 4 pronominer (stedord)
- 4 præpositioner (forholdsord)
- 4 substantiver (navneord)
- 4 verber (udsagnsord)

Adjektiver (tillægsord)	Pronominer (stedord)	Præpositioner (forholdsord)	Substantiver (navneord)	Verber (udsagnsord)
Kind Best Big Favourite	We I Her Our	Inside About To At	Chair North London Time Year	Live Think Cuts Holds Explained

Assignment 3

a. Inddel de otte ord i to grupper med fire ord i hver. Den ene gruppe har titlen 'Planet' og den anden har titlen 'Ground'.

Earth

soil globe clay
world orb dirt
sphere turf

Planet

Globe
World
Orb
Sphere

Ground

Turf
Clay
Soil
Dirt

b. Write two meaningful sentences in English. You must use two words from the box above in each of your sentences.

Sentence 1: Chemicals in soil are contaminating the groundwater all over the world.

Sentence 2: The dirt on my shoes is from the clay I used in my ceramic class.

Assignment 4

The sentences below, which are from two different texts, have been jumbled.

Connect the sentences so that they form two meaningful texts.

- a) and she suggests they maintain a certain distance, taking a day
- b) And for the next five or six days, you will float through
- c) off from each other every week as their wedding approaches.
- d) You'll also see the crumbling signs of a bygone era – the abandoned railroad line that was
- e) Set in the Southern Appalachians, the
- f) built in 1905 through some of the most rugged terrain on earth.
- g) story is about a young engaged couple, Mary and Sam. She has lived a lifetime already, before they met,
- h) Our river trip begins in the historic mining town of Alpine, Alaska.
- i) She rambles in the mountains
- j) dramatic Forrester Canyon, cascading waterfalls, coastal mountains with their everwhite peaks, the misty stretches of Boyd Flats, and the beautiful Tillman River.
- k) and meets an older, worn, yet fascinating man.
- l) one of the most scenic landscapes in the world:

Text 1	Our river trip begins in the historic mining town of Alpine, Alaska. And for the next five or six days, you will float through one of the most scenic landscapes in the world: dramatic Forrester Canyon, cascading waterfalls, coastal mountains with their ever-white peaks, the misty stretches of Boyd Flats, and the beautiful Tillman River. You'll also see the crumbling signs of a bygone era – the abandoned railroad line that was built in 1905 through some of the most rugged terrain on earth.
Text 2	Set in the Southern Appalachians, the story is about a young engaged couple, Mary and Sam. She has lived a lifetime already, before they met, and she suggests they maintain a certain distance, taking a day off from each other every week as their wedding approaches. She rambles in the mountains and meets an older, worn, yet fascinating man.

Assignment 5

Write a short polite application (in about 70 words) for the job as a waiter at Inn on the Green.

Dear Manager,

Please accept my application for the position as waiter at Inn on the Green.

I have been working in restaurants for past three years and believe that I am a suitable candidate for this job. I am highly motivated, work best under pressure, and enjoy working with customers.

Thank you so much for your time and consideration.

I look forward to hear from you.

Sincerely,
Aaifa Khalid

Assignment 6B – Summary

The article *“Feeling lonely? Meet the people who suffered extreme isolation – then found happiness”* is written by Moya Sarnier in 2018. It is about Steve’s journey from socialising to loneliness and back. Steve is social but as his friends settle down, he ends up in a squat surrounded by criminality. With help he gets his own place and is happy but quickly becomes paranoid. He can’t even call his landlord to get his toilet fixed. Steve is diagnosed with post-traumatic stress disorder as result of his time in the squat and starting therapy allows him only to do occasional temp work. Steve wants company but keeps getting rid of visitors in various ways. He realizes that he needs to do more or else the visitors and invitations would stop. He decides to say yes to everything. It is difficult at first but each it gets easier and some years later, Steve feels human again.

Assignment 6B – Analytical essay

In a radio interview on *National Public Radio* on October 8, 2017, former Surgeon General Dr. Vivek Murthy argues that a loneliness epidemic is taking place in the US and businesses should re-think the work environment to foster more meaningful relationships at work as people spend more time with colleagues than friends.

Dr. Murthy, born in 1977, was the Surgeon General from 2014 to 2017. It is the highest-ranking medical officer in the USA, and it is the Surgeon Generals responsibility to give advice about health nationally.

Dr. Murthy uses open argumentation and has two central claims. The first is that a loneliness epidemic is taking place in the US and the second is that businesses should address loneliness. The grounds for the first

claim are his experience as a doctor. In (1.19) of the transcript he states that he *“quickly realized that the greatest pathology”* was loneliness and describes how he visited communities around the country that were experiencing loneliness. Establishing his first claim, he then claims that businesses need to address this. The grounds are that people spend more than eight hours a day at work and as loneliness is associated with disease, people contribute less to the bottom line when they are not healthy. The warrant is that employees that are not lonely are healthier and thus more productive.

In his first argument, Dr. Murthy firstly uses **ethos** with good effect as he refers to his own experience as seen in (1.18) *“I began practicing medicine and seeing patient”*, (1.21) *“when I began my tenure as Surgeon General”*, (1.26) *“I met moms and dads”*. Secondly, he uses **logos** as he refers to scientific evidence as seen in (1.30) *“loneliness is associated with a shorter lifespan”* and (1.35) *“loneliness ... creates a stress state in our body”*. Furthermore, in the paragraph starting at the (1.36) he argues, that human beings evolved into social creatures as connections to other people increased the chance of surviving. His emphatic tone and experience help him appear as a knowledgeable individual, which further contributes to **ethos**.

In the second **argument**, Dr. Murthy uses **logos** and **pathos**. He presents a logical plausible argument in the paragraphs from (1.53-56) as he explains that as loneliness leads to disease and sick employees are less productive. In the next paragraph he uses pathos as he uses the fear of deficit or strive for profit to appeal to the employers. He explains that lonely individual impact people around them (i.e. their colleagues) to feel lonely as well and directly address employers and states that happier and healthier

employees are more productive and have reduces health care costs. His pragmatic approach strengthens his use of pathos.

Dr. Murthy's intentions are clear, and they are firstly, to inform about the loneliness epidemic and secondly, to persuade businesses to re-think the work environment. The host, Michel Martin, presents Dr. Murthy's intention in the second paragraph of the interview, in which the host presents Dr. Murthy's claims and invites him to talk about it: "To hear more about that, we're joined by Dr. Vivek Murthy".

Assignment 6B – Discussion

One could argue that the choices Steve made in his life resulted in his loneliness and in addition, it was himself that chose to do something actively to revert his situation.

In other words, Steve's loneliness was his personal problem and shouldn't be seen as a public health issue, but the fact is, as presented by Dr. Murthy, that loneliness shortens lifespan. Loneliness is deeply associated with multiple physical and psychiatric diseases and even though smoking is a personal choice, we see it and the diseases resulting from it as a public health issue. Therefore, loneliness too should be seen as a public health issue. In addition, more people than ever are feeling lonely and it effects the general mental health of our society. People are affected by those around them and therefore the increase in loneliness and psychiatric diseases adversely affect the society. Due to this, loneliness cannot be seen entirely as a personal problem even though it may be self-inflicted and should be treated as a public health issue as the stakes are high. ■

Kommentarer til eksemplarisk besvarelse 2019

Engelsk HF B, digital opgave, ny ordning

AF LEA SOSE

Lea Sose er lektor i historie og engelsk på Middelfart Gymnasium



Overordnet en struktureret og velskrevet opgave, som ikke er en fejlfri opgave, men en sikker opgave, som besvarer de enkelte opgaver overbevisende, og hvor sproget er flydende

og varieret. På trods af enkelte mangler er opgaven bedømt som fremragende.

Opgavens sproglige prøver 1-5

I opgave 1 om verbernes hovedtider identificeres alle verber i præteritum og omskrives til præsens med øje for kongruensreglerne,

dog med enkelte fejl. Opgave 2 viser en sikker genkendelse af ordklasser i en lydfil, især adjektiver, pronominer, præpositioner og verber, med en enkelt fejl i substantiver, hvor North London (et proprium) placeres. I opgave 3, som er "jokeropgaven" og afviger fra gang til gang, formår kursisten at inddele ordene i to semantiske grupper og formulerer to meningsfulde sætninger med anvendelse af to ord fra hver semantisk gruppe. Yderligere viser besvarelsen af opgave 4, at kursisten behersker tegnsætning, ortografi og, endnu en gang, ordklasser, da 12 vilkårlige sætninger inddeles i to sammenhængende tekster. Den sidste sproglige prøve, opgave 5, er et svar på jobannoncen, og heri viser kursisten en sikker syntaks og et varieret sprog med øje for en korrekt opsætning af en ansøgning på engelsk ved bl.a. en korrekt brug af komma: *Dear Manager, ... Sincerely* og layoutet. Kursisten viser hermed også genrebevidsthed og et formelt ordforråd.

Besvarelsen af opgave 6, som bygger på to nonfiktionstekster, er inddelt i tre taksonomiske niveauer, nemlig *summary*, *short analytical essay* og *discussion*. Kursisten viser en sikker beherskelse af det engelske sprog med en høj grad af grammatisk korrekthed. Der er en klar tekstforståelse af begge tekster og en sikker anvendelse af fagets analytiske begreber. Der anvendes sparsommelige in-text-noter som dokumentation af citater og som henvisninger til teksten.

Summary af *Feeling lonely? Meet the people who suffered extreme isolation – then found happiness* i 154 ord introducerer tekstens titel og forfatter og gengiver i korte, objektive træk tekstens hovedpointer. Besvarelsen skrives i præsens med et varieret sprog og sikker grammatik.

I essayet, hvor kursisten skal lave en kort analyse af *Business To Benefit From*

Addressing 'Loneliness Epidemic,' Doctor Says med fokus på konsekvenserne af ensomhed og inddrage følgende analytiske begreber: *speaker*, *argument*, *modes of appeal*, *intention*, vises igen en klar tekstforståelse og metodik. Besvarelsen på 513 ord er et sammenhængende essay, der indeholder en detaljeret analyse af bl.a. appelformer med inddragelse af relevante citater. Analysen indtager også fagbegreberne *argumentation*, *claims*, *warrant* og *intentions*. Yderligere inddeles opgaven i flere afsnit, som skaber en rød tråd igennem essayet, men der savnes en klar brug af fagbegrebet *speaker* og en konklusion, som binder essayet sammen med dets indledning.

Besvarelsen af diskussionsdelen tager udgangspunkt i én af de to nonfiktionstekster, hvor kursisten skal diskutere, hvorvidt ensomhed er et personligt problem eller et spørgsmål om folkesundhed. Kursisten bygger her videre på den første artikel om Steve og diskuterer problematikken ved at indtage både tekstens, men også sine egne personlige overvejelser. Det resulterer i en meningsfuld diskussion med en korrekt brug af linkers. ■



Eksemplarisk besvarelse af STX-opgave

– engelsk B, 27. maj 2019

AF MIKKEL BJERRUM, NUVÆRENDE 3G-ELEV, VIRUM GYMNASIUM

EKSAMEN

Assignment 1

Find alle verberne (udsagnsordene) i præsens (nutid) i nedenstående tekst, og omskriv dem til præteritum (datid). Skriv hele teksten som dit svar, og marker verberne tydeligt som i eksemplet.

Eksempel: Robyn catches the eye of a young West Indian...

Robyn **caught** the eye of a young West Indian...

Eksempel:

There was a band playing that night...

There is a band playing that night...

Halted on the inside lane, Robyn **caught** the eye of a young West Indian with Rastafarian dreadlocks, hunched in the entrance of a boarded-up shop, and **smiled**, a friendly, sympathetic, anti-racist smile. To her alarm the young man immediately **straightened** up, **took** his hands out of the pockets of his black leather jacket, and **came** over to her car, stooping to bring his head level with the window. He **mouthed** something through the glass which she **could not** hear. The car in front **moved** forward a few yards, but when Robyn **inched** forward in turn the young man **laid** a restraining hand on the Renault's wing. Robyn **leaned** across the passenger seat and **wound** the window down a little way. [...] "Sorry – I **could not** stop!" she **cried** and **let** out the clutch. Mercifully the traffic **progressed** for fifty yards before it **stalled** again, and the Rasta **did not** pursue her further, but Robyn **kept** a nervous eye on her rear-view mirror.

Robyn **saw** a roadsign to West Wallsbury, the area in which *J. Pringle & Sons* **was** situated, and gratefully **followed** it

Assignment 2

Du skal besvare alle tre opgaver.

a. Find og skriv fem adjektiver (tillægsord) fra nedenstående tekst.

1) Sudsiest 2) Special 3) Real, 4) Strong 5) Mild

b. Find og skriv fem verballed (udsagnsled). Angiv, hvad der er subjekt (grundled) for hvert verballed.

She (subjekt) got (verballed)
She (subjekt) used (verballed)
A real friend (subjekt) said (verballed)
The lady (subjekt) bought (verballed)
it (subjekt) didn't (verballed)
SWAN (subjekt) suds (verballed)

c. Sæt nedenstående substantiver (navneord) i pluralis (flertal), og giv regler for substantivers flertalsdannelse ud fra eksemplerne.

singularis (ental)	pluralis (flertal)
age	Ages
friend	Friends
nursery	Nurseries
bathtub	Bathtubs
half	Halves

Regler for flertalsdannelse

Når man danner substantivs flertal på engelsk, tilføjes "s" normalt set. (Eks: singularis: ball, pluralis: balls). Dette ser vi også med de udvalgte ord: Age/ages, friend/friends og bathtub/bathtubs

Man kan også danne substantivs flertal på andre måder. Når der er -y efter en konsonant ændres det til "-ie+s" i pluralis (Eks: singularis: baby, pluralis: babies). Dette ser vi også med de udvalgte ord: Nursery/nurseries

Hvis ordet ender på f(e) tilføjes "-ve+s", (Eks: singularis: wife, pluralis: wives). Dette ser vi også i teksten med life/lives. Dette ser vi også med de udvalgte ord: Half/halves

Assignment 3

Lyt til nyhedsindslaget om *sleep robots*.
Find og skriv mindst otte ord, som tilhører
det semantiske felt *sleep*.

Eksempel: nodding off,

Insomnia,
Pillow
Lying down
Rest
Sleep companion
Bedroom
Cover
Sounds

Assignment 4

Write a text to match the photo (50-75
words). Use at least five different
prepositions.

In this photo, we see a game of football. The
man in the middle has the ball in his hand.
Beneath him, we see an opponent who is trying
to tackle him. Luckily, he has many teammates
around him, to help him out. On top of his head,
he wears a helmet to prevent injuries.

Assignment 5A – Fiction Summary

In the short story “*That summer*” An Irish
boy tells his story about his summer, where
he is sure, that someone will die. After a walk
with his friend Ivan, another boy from the

small town asks if he wants to see Mrs. Walsh,
an older woman from the only catholic family
in town, sunbathe. The same summer two
kids go missing, and everyone is out looking
for them. Mrs. Walsh tries to calm one of the
mothers down, but she refuses. When the
kids return to the town Mrs. Walsh goes back
alone to her house. Mrs. Walsh dies in a
car crash the same week. When the family
members empty her house, the main charac-
ter is the only one to say goodbye to Mrs.
Walsh.

(Words: 127)

Essay

No one likes to be excluded. Furthermore, it
can be even harder to watch someone you
admire and care for, be isolated. And when
someone has done nothing wrong to the
people who are secluding that person, it can
be hard to understand why this is happening.
This is the scenario Sofia Moore’s short story
“*That Summer*” from 2015 portrays. A young
boy, who admires an older Catholic woman
with a wish for fitting in and helping her
town. The short story deals with themes
such as religious disagreements and open-
mindedness.

The short story is told from the narrator’s
point of view, thus the narrator being a 1st
person narrator. We can only see things from
his point of view, and therefore only observe
the other characters from the outside. It is
important to keep in mind, that at some
points in the short story, the narrator is not
aware of what the information he is told,
actually means: “*Well?*” *whispered Noel*
again. “Whatcha’ think? Double D?” I hadn’t
*a clue what he meant.”*¹. This quote shows us

¹ p. 2, ll. 48-4

that the main character is a younger boy, who is not yet familiar with many sexual references. However, our knowledge regarding his thoughts and relationship towards Mrs. Walsh, gives the reader an indication, that he will soon experience the same feelings as his friends. In addition to this, the main character is very idolizing towards Mrs. Walsh and glorifies her: *"Mrs Walsh was at the edge of the group. She was beautiful up close, more sophisticated than the small-town mothers. Unlike them, she knew exactly how to look in an emergency"*² This quote shows us, that the main character finds Mrs. Walsh special. The thorough and detailed descriptions of her appearance and body, make the reader believe the main character's affection towards her. The effect of this is a more believable story.

The background against which the story unfolds is very different and changing throughout the story. At first, the story portrays a warm and happy summer, with kids playing in the sun, going on adventures. Later on, however, the setting evolves into a darker tone with death and discrimination. The story takes place in the dry Northern Ireland, in a traditional working-class-town. All the fathers, except Mr. Walsh, work at the carpet factory³, and the mothers stay at home.⁴ Furthermore, the town is much affected by their strong religious beliefs. It houses seven churches and only welcomes the protestant way of Christianity. It is clearly shown, that the citizens of the town is not fond of Catholicism when Mrs. Walsh dies, and Phillip and Kim go missing. The great contrast of the two incidents is very noteworthy. When the two protestant children get lost, the whole town

is out searching for them⁵, keeping in mind, that this happens all the time, according to the narrator⁶. In contrast, when Mrs. Walsh dies, no one is around to say goodbye: *"I thought one of the women would appear to say some kind words to Mrs Walsh's family, bring them a tray with tall glasses of lemonade, the chink of ice cubes breaking the terrible, heat-hazed silence. But no"*. This quote shows us, that due to the difference in religious beliefs, the catholic family has been an outcast all the years they lived there. The effect of this is, that you sympathize with the family and wonder, if the main character is the only one, who sees beyond the walls of religion.

Together with this, a striking theme in the short story is the difference in treatment due to religion. The narrator explains that some of the citizens believe that the catholic family is *"(...) an alien presence who needed reminding of their outsider status"*⁸ and that they need to be taunted. Furthermore, Mr. Walsh does not work at the carpet factory, unlike many of the other fathers. Although we cannot be sure, that this has something to do with religion, this shows us that he is not a part of that community. Moreover, Mrs. Walsh is treated very differently when she tries to calm Phillips' mother. *"It was Mrs Walsh who stopped her (...). Phillip's mother looked up into Mrs Walsh's face. There was a moment of recognition and confusion before she attempted to withdraw. She seemed on the brink of saying something terrible when someone yelled, "Look!""*⁹ In this quote, we see, that even though Mrs. Walsh is trying to do a nice thing, she is not allowed to do so,

² p. 2, ll: 68-69

³ p. 2, ll. 50-51

⁴ p.3, l.86

⁵ p. 2. ll. 57-58

⁶ p. 3. ll. 84-85

⁷ p. 3. ll. 102-104

⁸ p.1. ll. 23-24

⁹ p. 2. ll. 71-74

presumably, due to her being a Catholic. Coupled with this, another important theme is the different, open mindset of the main character. He finds it odd that others want to kick out the Walsh family. Moreover, he is surprised that no one else appeared when the family drove Mrs. Walsh away. This shows us that he is maybe not as indoctrinated as the rest of the town.

In conclusion, Sofia Moore creates a community in which the only acceptable religion is Protestantism. This plays well with the open-minded main character, who struggles to understand why the rest of the traditional protestant town, does not accept the Catholic Walsh family.

(Words: 900) ■

‘Hammer It Home!’

Hvad udløser et klokkeklart 12-tal til eksamen i skriftlig engelsk?

AF DOMENIC MACAULAY

Domenic Macaulay er cand.mag. i engelsk, dansk og filosofi og lektor på Gentofte Studenterkursus. Har læst lingvistik på Lancaster University i England. Udgivelser: *Grammar Chase*, Munksgaard (1994) og *Creative Writing*, Systime (2013).



Der blev skrevet mange gode essays til studentereksamen på engelsk i år. Jeg var i en rettegruppe med tre kolleger fra forskellige steder i landet. Vi var meget enige om karaktergivningen og havde nogle gode timer i Odense. Mine medcensorer og jeg rettede sammen flere hundrede opgave-

sæt på STX B-niveau 27. maj 2019. Til trods for, at vi var meget enige det meste af tiden, er det svært at blive fuldkommen enige om samtlige kriterier for et klokkeklart 12-tal. Vi har alle vore kæpheste; dem blev vi bedt om at nedtone af fagkonsulenten, og det blev understreget, at engelskfaget især er en sproglig disciplin. Jeg vil starte med at beskrive, hvad der gør et “model essay” til et “model essay.” Dvs. jeg vil først beskrive, hvad der skal til for at skrive et fremragende analytical essay

(opgave 5). Derefter vil jeg komme ind på grammatikdelen, opgave 1-4.

Det hele skal helst spille sammen. Det sproglige såvel som det analytiske skal være i orden. Nogle af os har i undervisningen fokuseret mere på for eksempel analyse og fortolkning, end på de sproglige komponenter, mens andre har haft hold, hvor det har været nødvendigt at fokusere på de sproglige og grammatiske områder, fordi holdet simpelthen har været på et lavt niveau.

12-taller kan se ud på forskellig vis, men alle topbesvarelser skal altså beherske både sproglige og analytiske komponenter. Jeg vil fremhæve en besvarelse skrevet af en elev, som i sit essay har begge dele: både et sprogligt overskud samt en fremragende analyseevne. Besvarelsen har en tydelig komposition, der følger opskriften på "the analytical essay".¹⁰

Eleven har valgt fiktionsopgaven (5a) og har skrevet en analyse og fortolkning af novellen "That Summer" af Sofia Moore, 2015. Eleven gør mange ting rigtigt:

1. Han viser, at han kan følge den klassiske essayopskrift: en tragtformet introduktion, efterfulgt af specifikke eksempler/citater fra novellen og en opsummerende konklusion. Der skabes en sammenhæng mellem de forskellige afsnit, så der overordnet set bliver en "rød tråd" igennem essayet.
2. Han viser, at han kan analysere og fortolke (ved både at introducere og konkludere på sine citater: "it's hammered home".) Mere om dette senere.

3. Han viser, at han mestrer skriftsprogets opbygning og regler.
4. Han viser meget sikre kompetencer inden for fluency, ordforråd og idiomatik.

Disse punkter sikrer tilsammen et sprogligt overskud til at formidle en analyse og fortolkning af en ikke helt let novelle. Sammen med opgave 1-4, der ligger markant over middel, besluttede vi at give den samlede besvarelse 12.

At følge en opskrift er ikke det samme, som at man ikke har nogen selvstændighed, eller at man ikke kan have originale tanker. Man arbejder blot inden for nogle simple klargjorte rammer, hvor man så kan udfolde sine ideer og tanker. Det, eleven her har gjort, er helt klassisk: Han begynder sit essay med en tragtformet introduktion, hvori han starter uden for teksten/novellen og derefter elegant bygger bro til novellen. Dvs. han går fra noget abstrakt til noget konkret. Fra idé til tekst. Ideen har her form af en påstand: "No one likes to be excluded", og i sætningen, der henfører til det konkrete/teksten, ses det, at både titlen på novellen samt forfatternavn og udgivelsesdato er inkluderet: "This is the scenario Sofia Moore's short story *"That Summer"* from 2015 portrays." Eleven mestrer altså det at skrive en klassisk tragtformet introduktion, der går fra det abstrakte og til det konkrete. Han husker ligeledes en del sproglige detaljer, der ellers kan give nogle af vores elever problemer. For det første husker han at nævne, hvem forfatteren er, novellens titel og udgivelsesår. Ydermere skrives begge ord i titlen med stort begyndelsesbogstav (mange glemmer dette), verbet "tell" skånes vi for (mange bruger dette verbum alt for meget) og sidst men ikke mindst viser eleven, at han godt ved, at ordet "novelle" på dansk ikke oversættes til "novel", men "short story".

¹⁰ Se fx *Creative Writing*, D. Macaulay, Systime 2013.

Allerede på dette spæde tidspunkt er der en del sproglige og strukturelle ting, der peger mod 12-tallet.

Midten af essayet er bygget op omkring centrale citater, der viser, at eleven kan udvælge vigtige tekststeder, og at han har forstået det væsentlige i novellen. Eleven er god til at kommentere sine citater, og når det virkelig lykkes godt, får han også serveret pointen på et sølvfad for læseren, eller som jeg plejer at sige til mine egne elever: “hammer it home.” Det sidste er altid det sværeste. Mange elever lærer forholdsvis hurtigt at introducere et centralt citat. Det, der er virkeligt svært, er at konkludere noget efterfølgende. *Hvad var det egentligt lige, jeg skulle lægge mærke til?* spørger man tit sig selv. Eleven her lykkes ofte med at “hammer it home”. Et eksempel fra midterdelen af hans essay lyder således:

“In contrast when Mrs. Walsh dies, no one is around to say good bye: *“I thought one of the women would appear to say some kind words to Mrs Walsh’s family, bring them a tray with tall glasses of lemonade, the chink of ice cubes breaking the terrible, heat-hazed silence. But no”*. This quote shows us, that due to the difference in religious beliefs, the catholic family has been an outcast all the years they lived there. The effect of this is, that you sympathize with the family and wonder, if the main character is the only one who sees beyond the walls of religion.”

I denne udvalgte nøglepassage bruger eleven analytiske begreber implicit. Det, at han ser tekstens kontraster, er et gennemgående fokus, som han har i hele opgaven. Et par af de centrale temaer i novellen “outcasts” og “religion”, som han henviser til her, nævnes ikke blot, men bruges til at skabe en fortolkning. Han gør opmærksom på, at familien

Walsh er blevet holdt udenfor på grund af “religious beliefs”, og at fortælleren “sees beyond the walls of religion”. Han benytter idiomatisk sprogbrug og kaster sig ud i udtryk som “walls of religion”. Og så ved han, hvordan man staver til “beliefs” i flertal. Mange elever, som lige har lært reglerne om substantivernes flertalsdannelse, kunne godt gå i vandet her og tro, at “beliefs” skulle staves “believes”. Her viser han grammatisk sikkerhed. Så kommer han til at glemme at skrive “catholic” med stort “C”, men andre steder i opgaven huskes det.

Han afslutter sit essay med en kort konklusion, hvori han vender tilbage til pointen om, at “no one likes to be excluded” ved at klargøre, at hans fortolkning af novellen er, at forfatteren har skabt et billede af et samfund, der ekskluderer en familie på grund af dens katolske identitet, som er anderledes, end den overordnede protestantisme i novellen “community”.

I summary-delen vises der en flot tekstforståelse, og sproget er over middel. Ligeledes er omfanget fint. Genremæssigt demonstrerer eleven, at han ved, hvad et summary er. Besvarelsen fokuserer på de væsentligste pointer og medtager ikke unødige detaljer.

Elevens sprog følger trods enkelte fejl de grammatiske regler i hele besvarelsen. Han er god til at bruge sætningsforbindere/connectors. Dvs. tit bruger han sætningsindledninger som: *in addition to, furthermore, moreover, when, although, in contrast to, in conclusion etc.* Et stort amerikansk studie fra 2012¹¹ viser, hvordan systematisk

¹¹ Peg Tyre, “The Writing Revolution” *The Atlantic Monthly*, www.theatlantic.com Oct. 2012

undervisning i brug af den slags sætningsindledninger, som tvinger en sætningskonstruktion, der indeholder mindst to idéer i en sætning, danner kompleks tænkning og fører til analytisk tænkning. Et virkeligt brugbart værktøj til undervisningen i skrivning i gymnasiet, efter min mening.

Udover at eleven mestrer disse komplekse sætningskonstruktioner, benytter han et akademisk ordforråd: *excluded, isolated, admire, secluding, scenario, portrays, religious disagreements, open-mindedness* etc. Dette ordforråd siger noget om evnen til abstrakt tænkning. Ydermere bruges idiomatiske udtryk som “it houses seven churches” og “it is important to keep in mind”, hvilket viser sprogligt overskud. Grammatiske konstruktioner, der viser kreativitet og indsigt er der også nogle stykker af: “The background against which the story unfolds is very different and changing throughout the story.” Og: “Coupled with this, another important theme is the different, open mind-set of the main character.”

Til allersidst kan man fremhæve, at han ikke alene mestrer essaykompositionen, analyse og fortolkning, ordforråd og grammatik samt *fluency* og idiomatik, men selvfølgelig også besvarer opgaveformuleringen meget tilfredsstillende, og at han benytter analytiske begreber som “narrator”, “main character” og “theme”.

Men lad os vende tilbage til fagkonsulentens ord om, at engelskfaget er et sprogfag. Hvis vi kaster et blik på opgave 1-4, er det tydeligt, at elevens sprogkundskaber er værd at fremhæve. I opgave 1, hvor eleven bliver bedt om at omskrive verbet til præsens, ligger eleven over middel.



I opgave 2 finder eleven fem adjektiver (*sudsiest, special, real, strong* og *mild*), seks verbalbed (*got, used, said, bought, didn't* og *suds*), og da han skal sætte substantiver i pluralis, viser han, at han mestrer reglerne, som også fint redegøres for til sidst.

I opgave 3, “Lyt til nyhedsindslaget om *sleep robots*,” finder eleven otte substantiver fra det semantiske felt “sleep” og viser igen god sproglig indsigt: *insomnia, pillow, lying down, rest, sleep companion, bedroom, cover* og *sounds*.

Opgave 4: “Write a text 50 – 75 words.” Her bruges fem præpositioner. Og eleven formulerer sig i korte, overskuelige sætninger og viser, at han kan bruge præpositionerne, har tanke for kongruens og andre grammatiske udfordringer.

Helt kort kan det konkluderes, at elevens viden om det engelske sprogs grammatik og kendskab til fagtermer (semantiske felter og benævnelse af de grammatiske begreber generelt) i denne del af besvarelsen ligger over middel i forhold til de 200 opgaver, jeg har haft noget af ansvaret for at vurdere i år. Men også i forhold til, hvad man kan forvente sig på B-niveau.

Alt i alt var det opløftende at sidde med en besvarelse, hvor man tydeligt kunne se, at eleven var i stand til at benytte både en sproglig, strukturel og analytisk værktøjskasse – og dermed “hammered it home!” ■

Mundtlig eksamen

Tekstlængde, instrukser og brug af filmklip

AF LISE WICH OG LOTTE GENEFKKE



Lotte Genefke (tv.), lektor i engelsk og religion på Marselisborg Gymnasium og Lise Wich (th.), lektor i engelsk og mediefag på Marselisborg Gymnasium

EKSAMEN Set i lyset af de nye krav til eksamensteksternes længde, hvor en eksamenstekst på A-niveau nu må være på 3-4 normalsider (bemærk, at en normalside nu regnes for 2.400 anslag inkl. mellemrum) og en eksamenstekst på B-niveau må være 2-3 normalsider, havde vi forventet, at det ville volde problemer at finde tekster med tilstrækkelig tyngde efter reformen. Det viste sig dog ikke at volde de store vanskeligheder, da mange af de tekster, man tidligere har anvendt til eksamen, let kan beskæres, uden at det går ud over de analytiske pointer, man ønsker, at eleverne skal kunne nå frem til. Faktisk viste det sig en fordel for såvel de svage som de stærke elever, at tekstmængden var blevet reduceret en anelse, så de kunne nå at komme i dybden med teksten og således få teksten

“udtømt” – både i forberedelsestiden og til selve eksaminationen. Vælger man at beskære en novelle eller tage et kort uddrag fra en roman, er det dog vigtigt, at eleverne får ekstra tekstoplysninger på forsiden, så de har mulighed for at sætte teksten ind i en større kontekst. Et eksempel på dette kunne være en kort introduktion på forsiden til et uddrag fra romanen *1984*:

“Nineteen Eighty-Four by George Orwell is an English novel about life in an authoritarian regime as lived by Winston Smith, an intellectual worker at the Ministry of Truth, and his degradation when he gets into trouble with the totalitarian government of Oceania, the state in which he lives in the year that he presumes is *1984*.”

Med en introduktion til eksamensteksten som denne, oplevede vi, at man uden problemer kan finde et romanuddrag på 3-4 normalsider, der vil virke sammenhængende for eleven.

Den nye instruks

Som noget nyt skal alle eksamenstekster nu indeholde korte instrukser på forsiden på engelsk. I vejledningen står der, at det er vigtigt, at der “gives god plads til elevens selvstændige analyser og vurderinger”, hvilket betyder, at man ikke må “tage brødet ud af munden på eleverne” ved at skrive for udførlige instrukser, men fortsat skal give dem mulighed for at demonstrere deres egne evner til at nå frem til analytiske pointer, uden at de har fået serveret alle relevante faglige begreber i instruksens. Eksempler på sådanne “åbne” instrukser kunne være:

1. You must analyse and interpret *Murder, Mystery?* by Bruce Holland Rogers and make a presentation of the text and relate it to the theme. Apart from your own points, you must include the following points in your presentation:

- Setting
- The style of writing used by the author.

2. You must analyse and comment on *Why Fantasy and Why Now* by R. Scott Bakker and make a presentation of the text and relate it to the theme. Apart from your own points, you must include the following points in your presentation:

- Audience
- Intention

Instrukser som disse giver eleven en retning for eksaminationen, men nævner ikke specifikt, hvilke pointer man forventer, at eleven

når frem til, hvorfor der stadig er rig mulighed for at demonstrere selvstændighed i analysen af den pågældende tekst. Vi oplevede det som en styrke for eleven i eksamenssituationen, at der på forhånd var givet et fokus for tekstillæsningen, og at fokuspunkterne kom til at fungere som en rød tråd i samtalen, som langt de fleste elever byggede deres analyse op om. De svage elever nåede ikke nødvendigvis længere, end hvad de blev bedt om i instruksens, men havde et på forhånd givet fokus for deres tekstillæsning, mens de stærkere elever kunne bruge instruksens som et springbræt og inspiration til at komme yderligere i dybden med deres analyse.

Brug af klip fra tv-serier eller film som del af eksamensspørgsmål

Når vi i mange forskellige sammenhænge bruger film, tv-serie og dokumentar i vores undervisning, er det oplagt også at bruge det udvidede tekstbegreb i eksamenssammenhænge. Derudover giver brugen af film- og tv-klip mulighed for at nå meget handling på kort tid. Der kan ske meget på tre minutter af en film, hvilket svarer til en 1 normalside, og måske er de svage læsere lidt bedre stillet ved at få et spørgsmål, der også gør brug af klip fra tv-serier eller film?

Elever spørger gerne inden eksamen, hvorvidt der er en forventning om, at de kan bruge fagterminologi fra mediefag. Dette er ikke pointen, og eleverne bør kun stå til regnskab for at kunne tale om filmen på samme måde, som man har gjort det i undervisningen. Når det så er sagt, må måden, hvorpå man bruger film i sine forløb, jo nødvendigvis gøre brug af et minimum af fagterminologi – præcis ligesom med alle andre genrer, vi beskæftiger os med.

Bogen *Film skal ses i engelsk* af Martin Houllind og Jan Oxholm (Gyldendal, 2016) kan varmt anbefales til både lærer og eleverne for at få en værktøjskasse til filmanalyse. Det kan være en god idé at tilrettelægge undervisningen, således at man opererer med omkring 10 fagbegreber (der findes en nemt tilgængelig liste i *Film skal ses i engelsk*), som eleverne skal kunne bruge til analyse.

Det vigtig at holde for øje, at man i engelsk beskæftiger sig med indholdet frem for det tekniske, og at eleverne derfor skal fokusere på dialog, handling og derudover beskæring/framing, lys/lighting, lyd/sound/score, perspektiver/angles og måske kamerabevægelse/camera movement på en måde, hvor det er indholdet/historien, der er i fokus. Hvis der ikke er meget dialog i scenen, vil der komme et naturligt fokus på musikken, beskæringen osv.

Til eksamen kunne man forvente, at en middel-elev kan sige “the darkness that surrounds her makes the mood gloomy”. Her kunne man forvente, at den stærke elev kan sige “the low key lighting creates a gloomy mood”. Den svage elev vil måske kun kunne sige “it seems a bit gloomy” og derved ikke

demonstrere en fyldestgørende filmisk analyse, men dog stadig kunne give udtryk for, at de er opmærksomme på stemningen i filmen. Et minimumskrav er, at eleven skal kunne se, at fraværet af lys i setting giver en bestemt stemning, ligesom hvis der i en tekst stod “She rarely turned on the light in her room. What was the point?”¹

I mediefag arbejder man ofte med anslaget, altså introen af filmen, men da der sjældent er den helt store dialog i et anslag, så er det i engelsk måske bedre at vælge for eksempel et klimaks eller en scene, hvor konflikten, der bærer historien, er fremtrædende. Således vil det være mere oplagt at kunne tale om sproget og karakterer.

Jf. ovenstående om det nye krav til “tekst-oplysninger”, kan man finde korte og dermed brugbare formuleringer om film og tv-serier på IMDB.

¹ Beklager det lidt ringe eksempel – those who can’t do, teach!

Faktaboks

1. Spørg mediefagslæreren, hvordan man laver “citater” – de gør det hele tiden og burde være kollegiale nok til at instruere jer i, hvordan man bruger skolens udstyr.
2. For Mac-brugere kan programmet QuickTime bruges. Dette kræver dog en såkaldt sound plugin, som hedder soundflower plugin.
3. For pc-brugere er Screencast Omatic også en mulighed.
4. Er man i tvivl om brugen af et program, findes et væld af gode tutorials i brugen af programmerne på Youtube. Youtuberne er nogle gange lidt ulidelige at høre på, men indholdet er som regel brugbart.
5. Eleverne får klippet med på en usb. Man kan eventuelt tjekke med alle elever inden, at de har en computer med usb-indgang eller en omformer.

Eksempler på eksamensspørgsmål:

Game of Thrones

You must analyze and interpret A Game of Thrones by George R.R. Martin as well as Game of Thrones, episode 10, season. 1 from HBO, make a presentation of the text and video, and relate it to the theme. Apart from your own points, you must include the following points in your presentation:

- Characters
- Setting

Class in Britain

You must analyze Let our Children Grow Tall by Margaret Thatcher and Growing Up Poor by the BBC, make a presentation of the text and video, and relate these to the topic. Apart from your own points, you must include the following points in your presentation:

- Argumentation
- Choice of words

Læg mærke til, at der ikke kommer flere fokuspunkter af, at der klip fra tv-serier eller film i spørgsmålet. Eleven skal fokusere på samme aspekter i både tekst og film. Dette giver en rød tråd i analysen. Nogle gange vil fokus være på kontraster – som i Class in Britain-spørgsmålet – og andre gange på, hvordan videodelen udvider forståelsen af det univers, som historien udspilles i. ■



Videoessayet som træning af elevernes faglige mundtlighed

Baseret på teopæd-opgave 2019: Faglig mundtlighed i engelsk – *en undersøgelse af et stilladseret digitalt mundtlighedsforløb*

AF NANNA SØNDERBY CHRISTENSEN



Nanna Sønderby Christensen, lektor og cand.mag. i medievidenskab (2013), B.A. i engelsk med tilvalgsstudier på Medier og Kultur (2009); B.A. Dansk som sidefag v. Åbent universitet (2017). Ansat på Ingrid Jespersens Gymnasieskole siden 2015.

EKSAMEN

Introduktion

Elevproducerede lyd- og videofiler har vundet frem i undervisningssektoren de senere år. I en rapport fra Københavns Universitet fremhæver forsker og e-learningsekonsulent Chresteria Neutzsky-Wulff m.fl. (2016) video som en meningsfuld læringsaktivitet i undervisningen og påpeger især fordelene ved anvendelse i sprogfagene: “Students can also deliver videos, e.g. with the purpose of training presentation skills in a more lively format than the traditional written report. And in language education pronunciation training through production of podcasts are excellent” (Neutzsky-Wulff, 2016:18).

”Man lærer engelsk ved at tale engelsk”

”Hvordan bliver jeg bedre til at tale engelsk?” – lød et spørgsmål fra en af mine 1g-elever i foråret, som havde trukket mig til side i forbindelse med karaktergivning. Hun kiggede på mig med et undersøgende blik. Den kan jeg **nemt** svare på, tænkte jeg og svarede intuitivt og selvsikkert: “Ved at tale engelsk” og følte mig både inspirerende, klog på sprog og gav mig selv et implicit klap på skulderen – “nailed it”. Hun så undrende på mig og tilføjede: “... men jeg er bare ikke så glad for at tale engelsk, i hvert fald ikke foran alle de andre.” Her pegede hun på noget centralt for gymnasiets tre år, som jeg i min faglige selvsikkerhed, iver og voksenhed havde trivialiseret – nemlig klasserummets sociale koder. Jeg tænkte tilbage på min egen

gymnasietid og tid på universitet i forbindelse med mundtlighed i plenum – og generelt bare på det at indgå mundtligt i større forsamlinger også i dag. Det er ok nogle gange, men der kan være mange ting på spil, både faglig usikkerhed, usikkerhed generelt og alle de sociale relationer og konstellationer, som følger ethvert klasseværelse og socialt rum. Jeg havde egentlig prøvet at tage højde for dette i min undervisning; læringssituationer med mulighed for at træne mundtlighed i plenum og i mindre grupper, og jeg havde endda udarbejdet et mundtlighedsforløb for hele skoleåret med fokus på træning af elevernes mundtlighed, hvor eleverne skiftedes til at holde et oplæg om et valgfrit emne med efterfølgende fælles diskussion.

Til at starte med var mange elever både engagerede og aktive – og jeg fornemmede en positiv afsmitning på plenumdiskussioner generelt. Men som skoleåret skred frem, skete der et fald i bidragsydere. Det blev primært pigerne, som med 19 piger mod 9 drenge i klassen var i klart overtal, der førte an i diskussionerne – en social konstellation, hvor drengene tydeligt følte sig marginaliserede. Samtidig observerede jeg et andet problem, nemlig at flere af de stille elever trak sig fra samtalen generelt og på et tidspunkt endda også de mest frembusende. Jeg bemærkede ligeledes, at størstedelen af eleverne, til trods for deres høje aktivitetsniveau i plenumdiskussionerne, sjældent eller aldrig anvendte faglige begreber. En klasse på 28 elever gør det ikke muligt at sikre elevernes anvendelse af faglige begreber i gruppearbejdet på daglig basis og gør en formativ feedback på den enkelte elevs anvendelse heraf vanskelig, hvis ikke umulig.

Pludselig stod jeg med to gennemgående problemstillinger, som mange sproglærere

nok kan nikke genkendende til; udfordringen med træning af sproget i den daglige undervisning og udfordringen med at få eleverne til at anvende faglige begreber.

Jeg satte mig derfor for at udarbejde en måde, hvorpå eleverne kunne tale engelsk i et mindre forum, så sociale konstellationer i klasserummet ikke ville have en negativ effekt herpå, samtidig med at de blev trænet i at anvende faglige begreber. Forhåbningen var, at træningen ville give eleverne en faglig og mundtlig selvsikkerhed, som efterfølgende ville smitte positivt af på den daglige undervisning. Med en hypotese om, at faglig mundtlighed ikke altid behøver at være i plenum, søgte jeg muligheder for at arbejde med faglig mundtlighed på en ny måde. Dette skulle give den enkelte elev mulighed for at udfolde sin faglige mundtlighed, og ligeledes ville det give mig som underviser en bedre mulighed for at evaluere elevens arbejde, der i sidste ende fordrede den enkelte elevs progression.

Videoessayet til træning af faglig mundtlighed

Med afsæt i forsker og e-learningsekonsulent Chresteria Neutzsky-Wulffs forskning om videoessay og podcasts i sprogundervisningen, undersøgte jeg, hvordan elevernes faglige, mundtlige progression og motivation kunne understøttes gennem et stilladseret digitalt mundtlighedsforløb. Målet var at tilrettelægge en motiverende læringsaktivitet, der ville igangsætte læringsprocesser, hvor eleven kunne udvikle sin faglige mundtlighed gennem sproglig udfoldelse med et analytisk perspektiv.

Jeg foreslog derfor eleverne muligheden for at arbejde med deres næste tekstanalyse som en mundtlig aflevering i form af et

videoessay i stedet for den traditionelle skriftlige opgave. Responsen var meget positiv, og udsigten til at skulle arbejde med en traditionel tekstanalyse på en ny, kreativ og digital måde talte tydeligt til elevernes indre motivation. Da opgaven ikke kun skulle ses som et kreativt afbræk fra det skriftlige arbejde, men også som en måde at træne og sikre faglig, mundtlig progression på, havde jeg fokus på stilladsering, hvor eleverne fik mulighed for at udvikle og træne deres daværende kendskab til og anvendelse af tekstsanalytiske begreber mundtligt. Hensigten med videoessayet var derfor tredelt; 1: at træne mundtlighed i praksis, 2: at sikre kendskab til og anvendelse af faglige begreber, og 3: at træne eleverne i at strukturere et mundtligt oplæg.

Form på videoessay og arbejdsproces

Forløbet strakte sig over fem moduler, og eleverne fik til opgave at udarbejde videoessayet med deres faste makker. Videoessayets varighed skulle være 4-6 minutter. Dette sikrede, at alle elever fik talt engelsk i omtrent tre minutter, hvilket især for de

stille elever, der sjældent deltager i klasse-diskussioner, må siges at være meget. Som visuelt element skulle eleverne lave en PowerPoint, der sikrede en struktur gennem essayet og kunne bidrage med billeder/stills fra filmen samt relevante citater etc. Eleverne uploadede enten i Lectio, og de, der havde lavet film, som fyldte for meget, anvendte en webbaseret tjeneste, der kunne sende større filer. Til hver makkergruppe udarbejdede jeg et responsark med både fælles feedback/feedforward i forhold til analyse, struktur og individuelle sproglige fokusområder, hvor jeg henviste eleverne til henholdsvis Cambridge Online Dictionary i forbindelse med korrekt udtale af ord og til Engram i forbindelse med grammatiske fokusområder.



Faktaboks om det praktiske

1. Your video essay should be approximately 4-6 minutes long
2. Use the program *Screen Cast O Matic: <https://screencast-o-matic.com/>
3. Make a PowerPoint or Prezi to visualize your essay/voice over (pictures, slides with relevant points, quotes etc.) – remember a title page with formalities and a page with an outline that shows what you are going to talk about.
4. Hand in in Lectio – if your essay is too big, send via WeTransfer.com



Fimmemodel over forløb

Modul	Formål	Indhold	Metode	Materiale	Evaluering
Modul 1	Mestring af tekstanalytiske begreber og metoder til analyse af fiktive tekster her anvendt til filmanalysen	Introduktion til filmanalysen med særligt fokus på åbningssekvensen som central for filmens tema	Klassedialog, minianalyse af åbningssekvens i faste makkerpar	Film om åbningssekvensen: <i>'Opening shots tells us everything' fra 'Now You See It'</i> : http://kortlink.dk/y46w + Noah Baumbach, <i>The Squid and the Whale</i> , 2005	Klassedialog
Modul 2	Mestring af tekstanalytiske begreber og metoder til analyse af fiktive tekster her anvendt til filmanalysen	Tekstanalyse af filmen	Tekstanalyse/filmanalyse i faste bordgrupper med efterfølgende plenumopsamling	Noah Baumbach, <i>The Squid and the Whale</i> , 2005	Paropsamling Plenumopsamling
Modul 3	Udvikling af elevernes forståelse af digitale mediers mulige bidrag til deres faglige læring	Introduktion til det mundtlige videoessay + introduktion til den mundtlige opgave: videoessayanalyse af <i>The Squid and The Whale</i>	Klassedialog, visning af to eksempler på mundtlige videoessays	Tidligere videoessays af udvalgte elever	Paropsamling Plenumopsamling
Modul 4	Udvikling af elevernes forståelse af digitale mediers mulige bidrag til deres faglige læring	Optagemodul	I særskilt bookede lokaler fik eleverne modulet til at udarbejde deres powerpointpræsentation og dernæst optage deres mundtlige videoessay.	Screen Cast O Matic/Quicktime Player og Powerpoint	Jeg fungerede som konsulent, og eleverne fik sparring undervejs/hjælp til tekniske vanskeligheder
Modul 5	Evaluering	Evaluering af processen	Kvalitativ og kvantitativ metode i form af spørgeskema og klassedialog	Spørgeskema	

Konkluderende: Hvad bidrog videoessayet med?

Videoessayet som digital læringsmetode var motiverende, det talte til elevernes kreativitet og indre motivation og sikrede en høj afleveringsfrekvens – alle elever afleverede, og alle elever afleverede produkter med høj grad af faglighed og kreativitet.

Videoessayet sikrede træning af sprog og fluency: Eleverne talte overordnet set et mundtligt engelsk med en høj grad af grammatisk korrekthed og med et større ordforråd, end jeg oplever, de anvender i den dialogiske klasseundervisning. Dette skal tilskrives den flydende grænse mellem mundtlighed og skriftlighed karakteristisk for den monologiske mundtlighed. Eleverne har haft mulighed for at slå ord op, skrive formuleringer ned og generelt øve sig på det sproglige udtryk forinden optagelsen og efterfølgende via redigering og måske endda nye optagelser.

Videoessayet sikrede alle elever en individuel faglig mundtlig progression. Elevernes faglige progression lå i tæt forlængelse af deres faglige udgangspunkt – alle fik noget ud af opgaven, men ikke nødvendigvis det samme. Det var primært de fagligt stærke elever, der anvendte faglige begreber til fredsstillende og mestrede den gode struktur, mens de svagere elever i stedet trænede sprogligt udtryk. Fremadrettet kan man stilladsere opgaven endnu mere og lave en differentieret opgave med udgangspunkt i elevernes faglige niveau.

Videoessayet skabte et intimt og trygt rum for elevernes sproglige udfoldelse. I stil med kollaborativ skrivning, hvor eleverne bidrager positivt til hinandens læring,

viser denne undersøgelses resultater, at det især i fremmedsprogsundervisningen giver mening at facilitere muligheden for ‘mini-praksisfællesskaber’ i form af pararbejde i udarbejdelsen af videoessays.

Hvad kan vi bruge videoessayet til? Udover at tjene som en kilde til elevens indre motivation erfarede jeg også, at videoessayet skaber et trygt læringsrum for (fremmed-) sproglig udfoldelse på tværs af alle elevtyper. For eleven, der trak mig til side og ville vide, hvordan hun kunne blive bedre til at tale engelsk, gav videoessayet som læringsaktivitet hende anledning til at udleve sin faglighed i et trygt rum: “Jeg synes, at det var rigtig lærerigt at blande det teoretiske og det mundtlige, som vi gjorde i afleveringen. Desuden synes jeg også, at det var rart, at vi måtte optage det, fremfor hvis vi havde skullet fremlægge for hele klassen” (pige). Størstedelen af eleverne nævnte netop det ‘trygge rum’, som videoessayet gav dem for sproglig udfoldelse som positivt for opgaven: “Jeg synes, at det var en god øvelse, da den gør en mere tilpas med at snakke engelsk” (dreng) og “Det var fedt at arbejde med strukturen i et mundtligt oplæg derhjemme, for det gav noget andet øvelse, da der ikke var publikum og nervøsitet og sådan noget” (pige). En af de fagligt svageste elever, som også er personligt udfordret, så videoessayets tvungne mundtlige arbejdsform som positivt udfordrende: “Det er en god måde at blive tvunget til at sige noget på. Det kunne jeg godt lide. Følte også, at det var god træning at tale højt” (pige). På tværs af alle elevtyper har videoessayet altså givet dem mulighed for at træne sproget i et trygt rum.

Udover at tjene som læringsaktivitet, der sikrer eleverne en generel træning af sproget i den daglige undervisning, ser jeg flere anvendelsesmåder, hvorpå videoessayet kan benyttes i engelskundervisningen: 1. Som vurderingsgrundlag af stille elever i forbindelse med karaktergivning, og 2. Som stilladseret mundtlig eksamenstræning.

Enhver gymnasielærer vil garanteret erklære sig enig i, at det kan være svært at vurdere den elev, der sjældent deltager i plenumundervisningen i klassen. Dette kan resultere i, at læreren desværre forveksler den manglende aktivitet med mangel på evner, hvorfor mange stille eller passive elever ofte får en middelkarakter med kommentaren "du skal deltage/sige noget mere". I klassen, der er grundlaget for denne opgaves empiriske grundlag, sidder fire til fem drenge, som sjældent eller aldrig deltager i plenumdiskussioner. Her er det min opgave at sikre, jeg får et vurderingsgrundlag alligevel, enten ved hjælp af en prøve, gruppearbejde mv. Til stadighed synes jeg, at det kan være svært at vurdere ud fra et sparsomt grundlag. Et eksempel, jeg vil fremhæve, er en elev, der i sin seneste standpunktskarakter fik 4 i mundtlig engelsk. Han deltog sjældent, og ud fra det, jeg havde hørt ham sige, vurderede jeg en elev med et relativt lavt ordforråd, mangelfuld anvendelse af faglige begreber og derudover en udpræget dansk accent – en accent, jeg ikke kunne vurdere, om var udtryk for nervøsitet.

I forbindelse med klassens andet videoessay, i deres nye faste makkerpar, arbejdede samme elev sammen med en pige med engelske rødder og et meget højt fagligt niveau. I deres videoessay blev jeg blæst bagover af eleven, som pludselig talte med et stort ordforråd, høj sikkerhed i anvendelse af faglige begreber og uden den tidligere hørte danske

accent. Samlet set lå deres præstation til et 12-tal, en karakter, som de begge fortjente. Efterfølgende talte jeg med eleven om hans 'accent', hvor han bekræftede mig i antagelsen om, at denne var tillært for at sikre en ironisk distance til det at tale engelsk i plenum – for at gøre sig selv mindre udsat for, eksempelvis, det kollektive grin (som defineret hos Haugsted red.). Herved kan det mundtlige videoessays mulighed for mundtlighed i trygge rammer og fokus på sproglig udfoldelse være givtigt i vurderingen af passive og stille elever.

Efter at have arbejdet med videoessayet i praksis er det også min overbevisning, at det kan anvendes som læringsaktivitet i forbindelse med stilladseret mundtlig eksamenstræning, hvor der er fokus på at strukturere et mundtligt oplæg ud fra tre taksonomiske niveauer. Her er det muligt at få alle elever i spil og ligeledes sikre en feedback og feedforward til eleven. Videoessayet er en læringsaktivitet der med fordel kan anvendes i alle gymnasiets fag med fokus på faglig mundtlighed.

For at vende tilbage til min elevs spørgsmål om, hvordan hun bliver bedre til at tale engelsk, vil jeg til stadighed svare: "Ved at tale engelsk." Men her er det mit ansvar som lærer at sikre et læringsrum og en læringsaktivitet, hvor dette kan trænes inden for de mest optimale rammer. Her vurderer denne undersøgelse, at videoessayet har et stort potentiale for at træne elevernes faglige mundtlighed og er kommet for at blive.



Litteraturliste

- Andersen, H.L. (Leth Andersen et al.), S.S. Fernandez, D. Fristrup, B. Henriksen, (red.) (2015): *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*, 1.udgave, 2.oplag. Frederiksberg, Samfundslitteratur
- Vinther, J. (2012). Elevaktivitet, elevmotivation og holdninger til nye medier i undervisningen. En spørgeskemaundersøgelse. I H. L. Andersen (red.), Slutrapport for netværks-, analyse- og formidlingsprojekt vedr. fremmedsprogenes profil, <http://gymnasiesprogprojekt.squarespace.com/filer/> (s. 26-34)
- Neutsky-Wulff, C.: *The Use of Videos in Teaching – Some Experiences From the University of Copenhagen* in Læring og Medier (LOM) nr. 16: kortlink.dk/tidsskrift/y4ry ■



NYT til din engelskundervisning



6 stjerner

Fokus er på det merkantile aspekt – inddelt i tre overordnede emner: company, culture og communication med originaltekster, cases og mange opgavetyper.

"Dette er noget af det bedste undervisningsmateriale til engelsk, jeg har set i de seneste år."

★★★★★

Gymnasieskolen, april 2019

Af Gitte Jæger Nehlsen

iBog® ccc.systime.dk
Bog 183 sider



Nyhed

BusinessLike har fokus på erhvervslivet og den historiske udvikling.

Udgivelsen indeholder både sagprosa og skønlitterære tekster og har et væld af forskellige opgaver.

Af Lisbeth Kjær Carlson og
Pia Ballegaard Hansen

iBog® businesslike.systime.dk
Bog Nyhed



Opdateret

Kapitel 7 er blevet opdateret iht. de nye eksamensbekendtgørelser, og opgaverne er erstattet med elev-eksempler. Udgivelsen er gennemredigeret og udvidet med afsnit om brug af podcast og værklæsning.

"Der er her tale om en bog, der i sjælden grad formår at kombinere to ting: Den dækker bredt, men går samtidig i dybden."

★★★★★

Gymnasieskolen

Af Trine Østergaard

iBog® theenglishhandbook.systime.dk
Bog 318 sider | Kommer i ny udgave

Fagpakke Til engelsk

Med fagpakken til engelsk får du og dine elever adgang til 40 iBøger®.

Læs mere på
fagpakker.systime.dk

iForløb

Savner du færdige forløb til din undervisning?

Til engelsk ligger der lige nu tre iForløb:

The Windrush Generation | Brexit | The American Dream

Se alle iForløbene på
iforlob.systime.dk



Udvidet

Udvidet med premierministerens tale efter terrorangreb på to moskeer – med tilhørende opgaver og gloser.

Af Kirsti Hogstad

iBog® newzealand.systime.dk



på vej

Through Literary Landscapes er en litteraturhistorisk tekstantologi, der dækker over perioderne: Romanticism, The Victorian Age, Modernism og Postmodernism.

Af Niels Randbo Back og
Pia Rørkær Sigh

iBog® throughliterarylanscapes.systime.dk
Bog Udkommer også som trykt bog

The Decolonial Potential of First Nation Young Adult and Speculative Fiction

BY MARIANNE KONGERSLEV



Marianne Kongerslev (PhD, University of Southern Denmark), is assistant professor of American literature and culture, Aalborg University.

CANADA At a recent conference I attended, the keynote speaker, Kim Tallbear (Lakota), poignantly and provocatively stated that settlers of North America¹ respond unimaginatively to climate panics and other crises humanity faces, because their stories fail to envision a way for humans to survive. This lack of imagination, she argued, leads to white settlers tending to forget that indigenous peoples already survived the apocalypse, which in turn enables indigenous people to imagine survival more richly. Thus, this imaginative survival can be traced in

stories and artistic practices of Indigenous folks.² When Thomas King famously stated in *The Truth about Stories* (2003), that stories are all we are, he was alluding to an essential, transformative and powerful nature of stories. Indigenous authors across settler colonial borders in North America employ storytelling and speculative fiction to both envision futurity and as a decolonial tool. Thus, First Nations Young Adult (YA) and speculative stories' potential to change perceptions and decolonize the future is the focus in the essay. Many of the texts produced

¹ North American here designates all of the northern continent, not just Canada and the US. The focus here, mostly, is on Canadian First Nations fiction and only to a lesser extent the transnational fictions of North American Indigenous peoples.

² Unfortunately, I have to paraphrase from memory. I hope I have done Professor Tallbear's thoughts justice.

by First Nation YA or SF³ writers experiment with futurism, eschewing narratives of loss, and instead they center on indigenization⁴ and survival.

First Nations authors have engaged with both YA and SF storytelling for decades, but in recent years, as SF more broadly has received increased academic attention, these genres have gained wider popularity and critical attention. It seems in many ways natural that indigenous authors and artists would gravitate towards a genre such as SF, because it imagines worlds that are anti-mimetic, supernatural, and often horrific, places and worlds where this world's laws of physics do not apply and that are therefore full of potential. These are worlds where folk-hero tricksters feel right at home and where indigenous scientists travel to Mars. In other words, from oral narratives to contemporary fiction in English, indigenous literatures have always constructed not only fantastical worlds but also often proto-speculative-fictional ones.

The ways in which SF represents time is central in two ways for First Nations writing. Firstly, the authors often produce texts set in an unknown future, often after an apocalyptic event has forever altered the world, or rewrite colonial pasts as alternative histories that imagine other outcomes of catastrophic events and periods in North American history. Although alternative history novels are less common than futuristic ones, recently authors have begun exploring the past in more detail. Joseph Boyden's *The Orenda* (2013) is one example. Secondly, the stories display SF conventions stylistically and often experiment with nonlinear forms of time.⁵ For example, Celia's *Song* (2014)⁶ by Lee

³ I use SF for Speculative Fiction here. As an umbrella term that encompasses subgenres such as fantasy, cyberpunk, slipstream, space operas, hard science fiction, magic realism, alternative history, and other genres, it is well-suited to describe the genre-breaking narratives by some First Nations writers.

⁴ Indigenization entails a thorough restructuring and a weaving together of indigenous and settler knowledges and ideologies. It is not a term that signals a replacement but instead a merging of ideologies or epistemologies, so that they are assigned the same value and importance as the dominant culture's ways of knowing. It should not be confused with decolonization, although the two processes are intricately connected.

⁵ See Grace Dillon's discussions on slipstream and indigenous conceptions of time as nonlinear in *Walking the Clouds: An Anthology of Indigenous Science Fiction*. University of Arizona Press, 2012.

⁶ This novel is a sequel to *Ravensong* (1993).



Maracle (Sto:lo), portrays these aspects of time prominently. While telling the story of a community's healing after a child is brutally attacked, the novel slips in and out of memories and time. The story is told by the shape-shifter, Mink, but several voices and perspectives in various periods intersect the narrative, complicating the notion of chronological time. Although the novel deals with colonial trauma as a theme, it refuses to dwell on it and proposes a much grander vision of earth time, as expressed by the two-headed snake guarding an abandoned cottage: "How long in human time have we been here?" it asks. The implication is that indigenous peoples existed and thrived before colonization and will do so long after. Maracle's novel, in short, proposes an alternative reality that challenges colonial logics. Similarly, in the YA graphic novel series *A Girl Called Echo* by Métis author Katherena Vermette (art by Scott B. Henderson) a similar nonchronology is used to thematize colonial trauma and the repercussions of this trauma on the present. Like Octavia Butler's *Kindred* (1979) that ties the enslaved body of the female protagonist to history and simultaneously unmoors the body from time, this graphic novel problematizes what it means to be a descendant and a survivor.

One of the most critically acclaimed and highly publicized YA and SF books published in recent years is Cherie Dimaline's (Métis) *The Marrow Thieves* (2017), a dystopia that imagines a new kind of colonialist exploitation of indigenous bodies. Drawing on related themes of climate catastrophes, the nature of knowledge and memory, and oppressive state apparatuses, Dimaline constructs not just an exciting story for younger readers, but also showcases an indigenizing writing style. Rejecting the idea that her "Coming-To" stories interwoven in the narrative are postmodern experiments with form or mere flashbacks, Dimaline states that they are expressions of indigenous relationality anchored in "Indian Geography" as Dimaline tweeted.⁷ Stories are ways of connecting and disseminating knowledge. Stories are what make people, to again echo Thomas King.

⁷ @cherie_dimaline, "A3. 2 They are 'Indian Geography'- the ways in which we come to know each other- who we are, who we belong to, where our lands/responsibilities lay @TheEdCollab" Twitter, 15 Aug. 2018, 5:22 p.m., https://twitter.com/cherie_dimaline/status/1029886068680806400



Indigenous graphic literatures across settler borders have also received new attention, and author-artists like Drew Hayden Taylor⁸ (Ojibwe descent) with *The Night Wanderer* (2013) and Jay Odjick (Kitigan Zibi Anishinabe) with *KAGAGI: The Raven* (2011) are developing the genre in new and interesting ways. While sometimes drawing on traditional tales and folklore, they often sneak in colonial criticisms and offer stories of empowerment and or imaginative survival. By using popular genres such as graphic novels, vampire stories, and superhero tales, they not only reach larger audiences, they also exploit the potential of the low-brow to break boundaries and envision new forms. By adopting and adapting Western or settler genres to a First Nations context and narrative (or visual) style, they simultaneously parody such genres and forms and indigenize them.

Similarly, the democratic potential of the internet and online platforms for artistic creations and projects also provides a tool for decolonization, and many young artists and cultural producers have advantageously used this resource to tell stories that would otherwise never have been told. One of the most prominent First Nations example of this is *TimeTravellerTM* (2008-2013)⁹ by Skawen-

”

By adopting and adapting Western or settler genres to a First Nations context and narrative (or visual) style, they simultaneously parody such genres and forms and indigenize them.

nati Fragnito¹⁰ (Kahnawake Mohawk), a mixed-art pioneer in Cyberspace. The project was realized using machinima animation and recorded in *Second Life*, and its website functions as part of the story, creating a complexly layered and multiform artifact. At its core, the narrative follows the young Mohawk warrior, Hunter, a bounty hunter in the 23rd century. Throughout the nine episodes, Hunter goes back and forth between his own time and the past, visiting several key moments in the colonial history of North America, as well as imagined future ones, such as an intertribal powwow in the year 2112 (ep. 4). By making use of the virtual and the unbounded potential of SF to establish

⁸ In 2016 Taylor also published a collection of SF fiction titled *Take Us To Your Chief and Other Stories*. Many of the stories in the collection draw on the themes and tropes mentioned in this essay, often if not always with a significant humorous twist.

⁹ <http://www.timetravellertm.com/episodes/>

¹⁰ Skawennati works across multiple platforms, genres, and media to produce a life work that centers indigenous futurity. She heads the Initiative for Indigenous Futures (IIF), which “is a partnership of universities and community organizations dedicated to developing multiple visions of Indigenous peoples tomorrow in order to better understand where we need to go today” (<http://indigenousfutures.net/>) as well as the Aboriginal Territories in Cyberspace (AbTeC) research network.

”

By writing themselves into the future, envisioning survivance, Indigenous authors engage in an imaginative counter-discourse that dispels myths and rewrites dominant narratives of extinction.

territories for indigenous creative production, artists and writers like Skawennati stress futurity but also reclaim self-representation as an important decolonizing or indigenizing process.

SF is not a random choice of genre. As part of the settler colonial process of “elimination of the native” (Wolfe), fictional(ized) accounts of Natives as well as official national histories constructed notions of indigenous peoples as extinct, mythical, savage, or threats to the settler state. Thus, the Native Other/“Indian” has traditionally figured prominently as an evil, primitive, or supernatural figure in (colonial) gothic and horror fiction,¹¹ as well as in contemporary sci fi and fantasy-literature.¹² Rewriting these genres from an indigenous perspective, therefore, suggests

an act of self-representation and self-determination. As a potent(ial) response to settler colonial fictions of indigenous spirituality and spectrality—a kind of anticolonial, as opposed to postcolonial, empire writing back—the growing corpus of fantasy, horror, and sci-fi etc. produced by indigenous storytellers attests to the popularity and importance of such responses. To many indigenous scholars, fiction has literal world-making and transformative powers, and the ability to imagine oneself existing in an imaginary (sometimes future) context is more than mere storytelling. Since invasion, European colonial discourses constructed natives as doomed to perish, denying the possibility of a future. Indigenous scholars argue that even imagining an existence for oneself (in the future) is both transformative and rebellious because it contradicts the dominant, received wisdom.¹³ Of course, not all speculative fiction or young adult fiction by First Nations writers has happy endings or results in imagining futurity or decolonial hope, and it would be a shame simplistically to group the myriad of

¹¹ See for instance Anolik, Ruth B. and Douglas I. Howard. *The Gothic Other: Racial and Social Constructions in the Literary Imagination*. Jefferson, NC: McFarland, 2004, or Lifshey, Adam. *Specters of Conquest: Indigenous Absence in Transatlantic Literatures*. Bronx, NY, USA: Fordham University Press, 2010.

¹² See for instance Rieder, John. “Science Fiction, Colonialism, and the Plot of Invasion.” *Extrapolation*, 46:3 (2005): 373-94, or Young, Helen. *Race and Popular Fantasy Literature: Habits of Whiteness*. New York and London: Routledge, 2015.

¹³ G. Vizenor, *Manifest Manners: Narratives on Postindian Survivance* (1994).

stories under the same rubric.¹⁴ However, the importance of imagining futurity should also not be understated. By writing themselves into the future, envisioning survivance, Indigenous authors engage in an imaginative counter-discourse that dispels myths and re-writes dominant narratives of extinction.¹⁵ ■



¹⁴ This essay has unfortunately been limited in scope and many additional authors, artists, and performers create SF or YA fiction (or YA SF). Publishers and academics have not been able to keep up with the production of First Nations SF and YA fiction to be able to offer collections or anthologies, so material is scarce. For further inspiration and reading see for instance Grace Dillon's anthology *Walking the Clouds* (note 5 above), which contains writing from the US and Canada.

¹⁵ Within settler colonial logics, "the native" has to be eliminated for the settler to displace them. This displacement takes place both physically and discursively. In addition to wars of elimination and genocide, displacement happens through dominant narratives. These narratives are perpetuated through popular culture (for instance where Natives are always placed in the past or when plots call for the native character to always die) and other mediums of discourse transmission (like the law, news stories, etc). For a transnational settler colonial context, see for instance Patrick Wolfe, "Settler Colonialism and the Elimination of the Native." *Journal of Genocide Research*, 8.4 (2006), and L. Veracini, *Settler Colonialism* (2010).



Kostskoletragedien

Følgerne af den tvungne assimilation af Canadas indfødte

BY MICHAEL BÖSS



Michael Böss, lektor emeritus ved Aarhus Universitet, tidl. leder af Canadian Studies Centre.

CANADA

Kostskolernes historie

De første kostskoler for indfødte børn blev oprettet i 1600-tallet i Nouvelle France. Men det er ikke dem, der tænkes på, når man i dag taler om "kostskolesystemet". Dette system går tilbage til vedtagelsen af indianerloven i 1876. Loven gav forbundsregeringen ret til og ansvar for at uddanne og assimilere Canadas indfødte befolkning. I fravær af et offentligt skolesystem på det tidspunkt samarbejdede staten med den romersk-katolske kirke og de protestantiske kirker om oprettelsen af kostskoler.

Med den reviderede indianerlov fra 1894 blev indfødte børn tvunget til at gå på disse

skoler, som for de flestes vedkommende blev placeret i de vestlige provinser, men også i det nordlige Ontario og Quebec. Da systemet var mest udbredt i 1930'erne, fandtes der cirka 80 kostskoler. Selvom nogle af deres lærere utvivlsomt var velmenende mennesker, som drog omsorg for børnene, er det siden kommet for en dag, at det bestemt ikke altid var tilfældet, og at de udsatte børnene for traumatiserende oplevelser. Mange af dem blev fjernet fra deres familier mod deres egen vilje. Desuden blev de udsat for forskellige former for misbrug og fysisk afstraffelse og fik fortalt, at de skulle tage afstand fra den kultur, de kom fra, og glemme deres oprindelige sprog.

Politikkens formål blev udtrykt i 1920 af vicedepartementschefen for indianske



anliggender: “Vort mål er at fortsætte, indtil der i Canada ikke længere findes en eneste indianer, som ikke er blevet absorberet i staten, og der ikke længere er noget indianerproblem” (cit. Titley 1986: 50). Tvangsassimileringen skulle ske for de indfødtes egen skyld. Sigtet med at “gøre indianeren til en hvid mand” var at forberede ham på at “finde sin plads i en industriel samfundsorten”, skrev den ansvarlige for velfærd og uddannelse i Indian Affairs i 1936 (cit. Canada’s Residential Schools bd. 2 2015: 3). Den samme holdning kunne man møde i den anglikanske kirke. For eksempel konkluderede sekretæren for det anglikanske missionsselskab i 1938, at indianerne “uundgåeligt må assimileres med resten af befolkningen og dele rettigheder med andre som canadiske borgere”. Det var “en pligt for den hvide mand at bruge sin avancerede viden til at udlægge for de mindre privilegerede de højere værdier, der gælder i den nutidige verden, og at hjælpe dem i den vanskelige tilpasningsproces” (cit. ibid.: 4). Kirkerne havde dog

Omkring 150.000 inuit, indianske og métis børn i Canada blev fra 1894 til 1969 fjernet fra deres forældre og samfund – dog ofte med forældrenes billigelse – for at tilbringe flere år på kostskoler drevet af katolske og protestantiske kirker på den canadiske stats vegne. I en rapport fra 2015 lød konklusionen, at Canada havde begået “kulturelt folkemord”.

Kilde: Library and Archives Canada/PA-042133.

også et andet formål: at gøre indfødte børn til “kristne borgere” (cit. ibid.). Derfor blev de indfødtes religiøse ceremonier og kulturelle traditioner forbudt.

I forbindelse med Pierre Elliott Trudeau’s tiltræden som premierminister i 1969 besluttede regeringen at bringe samarbejdet med kirkerne til ophør og i stedet gradvist integrere de indfødte børn i provinsernes offentlige skolesystemer. Den sidste kostskole lukkede i 1996. På det tidspunkt havde omtrent 150.000 indfødte børn og unge været elever på en kostskole siden systemets indførelse.

Forsoningsprocessen

I det samme år udkom den fem bind store kommissionsrapport om de indfødte folk i Canada. Kommissionen, som var blevet ned-sat i 1991, havde haft til formål at undersøge og tilbagerapportere til regeringen, hvordan man kunne nå frem til et mere retfærdigt og ærefuldt forhold mellem indfødte og ikke-indfødte. Rapporten fremhævede, hvordan forholdet mellem de to grupper var blevet ødelagt af en lang historie, der havde handlet om tvangsforflyttelser og assimilation. Kommissionen konkluderede, at hvis forholdet skulle forbedres, ville det være nødvendigt som udgangspunkt at lægge afstand til de handlinger og politikker, der havde præget

Forhenværende premierminister Stephen Harper gav i 2008 en undskyldning på Canadas vegne for kostskolerne og de mange sociale og menneskelige konsekvenser, de har haft.

Kilde: CBC

forholdet, herunder kostskolesystemet. Det var desuden af afgørende betydning, at der blev skabt konsensus om nogle principper for "det etiske grundlag for det fremtidige forhold mellem indfødte og ikke-indfødte samfund", lød det i en af kommissionens anbefalinger til regeringen (Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples bd. 1 1996: 695). Udgangspunktet måtte være "gensidig anerkendelse, gensidig respekt, indbyrdes deling og fælles ansvar" (ibid.: 694).

Men processen kunne ikke begynde, før eu-ro-canadierne og de indfødte folk var nået frem til en forståelse af deres fælles historie: "Vi kan ikke forvente at kunne starte på en frisk, medmindre vi først gør regnskab over fortiden", som det hed i det opsummerende bind (Highlights from the Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples 1996). Da kostskolesystemet var en vigtig del af denne historie, var der sat et særligt kapitel af til det



i rapporten. Her blev det understreget, at der i vidt omfang var tale om en historie, der var blevet fortiet.

Som svar på rapporten udsendte den canadiske regering i 1998 en "handlingsplan" for en ny politik i forhold til den indfødte befolkning. Ved dens offentliggørelse læste ministeren for indianske og nordlige forhold en udtalelse op, "Statement of Reconciliation: Learning from the Past" (Indian Affairs and Northern Development 1998). Her anerkendte regeringen sit medansvar for de fysiske og seksuelle misbrug, der havde fundet sted på kostskolerne. Men selv om den "beklagede" det, var der ikke tale om nogen hverken direkte eller officiel undskyldning. I lyset af de mange sagsanlæg, som staten var begyndt at modtage fra tidligere elever, blev der tre år efter oprettet et føderalt kontor, der skulle tage sig af sagerne, og i 2004 begyndte regeringen at overveje en samlet løsning med henblik på en varig, fair og helhedspræget afslutning på den sociale arv fra skolerne.

Resultatet var The Indian Residential Schools Settlement Agreement (IRSSA), en aftale, der blev indgået i 2006 mellem den canadiske regering og cirka 86.000 indfødte canadiere, der som børn var blevet fjernet fra deres familier og anbragt på en kostskole. Implementeringen af IRSSA begyndte 19. september 2007. Sandheds- og Forsoningskommissionen indledte sit arbejde i 2008, samme år som premierminister Stephen Harper gav en officiel undskyldning på vegne af den canadiske regering og alle canadiere.

I december 2015 udsendte Freds- og Forsoningskommissionen så en seks bind stor rap-

port,¹ som detaljeret gennemgik historien bag kostskolesystemet og fyldigt refererede vidneudsagn og andre udtalelser fra de syv foregående års høringer af medlemmer af og repræsentanter for de tre grupper af oprindelige folk: First Nations, métis og inuitter. Rapporten konkluderede, at Canada havde gjort sig skyldig i "kulturelt folkemord".

Som Freds- og Forsoningskommissionen ser forsoning, er der tale om en langsigtet proces, som bør indeholde fire elementer: For det første er det nødvendigt, at der er en fælles bevidsthed om fortiden. For det andet må der være en erkendelse af, at den ene part har forvoldt alvorlig skade på den anden. For det tredje må der betales en bod for de ting, der er sket. Og endelig må der iværksættes handlinger, som ændrer den form for adfærd, som har ligget til grund for krænkelse. Forsoningsprocessens succes afhænger således i høj grad af kendskab til ikke blot kostskolernes historie, men også til Canadas historie som koloni og kolonimagt.

I første bind opsummerede kommissionens formand, dommer Murray Sinclair, hvilke konsekvenser kostskolerne havde haft for syv generationer af indfødte børn: De tilbragte flere år på skolerne uden at se deres forældre og vendte tilbage uden at kunne forstå dem eller den kultur, de kom fra: "Indfødte børn blev frataget deres identitet gennem en systematisk og samlet indsats for at taget livet af deres kultur, sprog og ånd". Der havde derfor været tale om et "kulturelt

¹ Rapportens seks bind bestod af et bind 1 i to dele om historien, et bind 2 om inuitternes og de nordlige indianeres erfaring, et bind 3 om métis'ernes erfaringer, et bind 4 om savnede børn og umærkede grave, et bind 5 om arven efter kostskolerne og et bind 6 om forsoning.

”

Indfødte børn blev frataget deres identitet gennem en systematisk og samlet indsats for at tage livet af deres kultur, sprog og ånd”. Der havde derfor været tale om et “kulturelt folkemord”.

folkemord” (Canada’s Residential Schools bd. 1 2015: vii). Men koloniseringen havde også sat spor i den ikke-indfødte canadiske befolkning: i de myter, misforståelser og mangel på empati, som mange canadiere åbent udviste over for indfødte folk, deres historie og deres plads i samfundet.

Den canadiske stat har således i dag officielt erkendt, at der er en direkte forbindelse mellem fortidens assimileringspolitik, kostskolerne og de mange tragedier blandt unge i de små isolerede samfund, som halvdelen af Canadas indfødte lever i. Desuden er der sat gang i en forsoningsproces, som ikke forventes at være afsluttet inden for en overskuelig årrække. Tværtimod må man forvente, at den tager mindst et par generationer. Det fik jeg selv indtryk af, da jeg i august 2016 foretog en forskningsrejse til nogle af de berørte samfund i Nunavut, Northwest Territories og Yukon. Jeg vil i det følgende afsnit gengive mit interview med en af Nunavuts skadelidte.

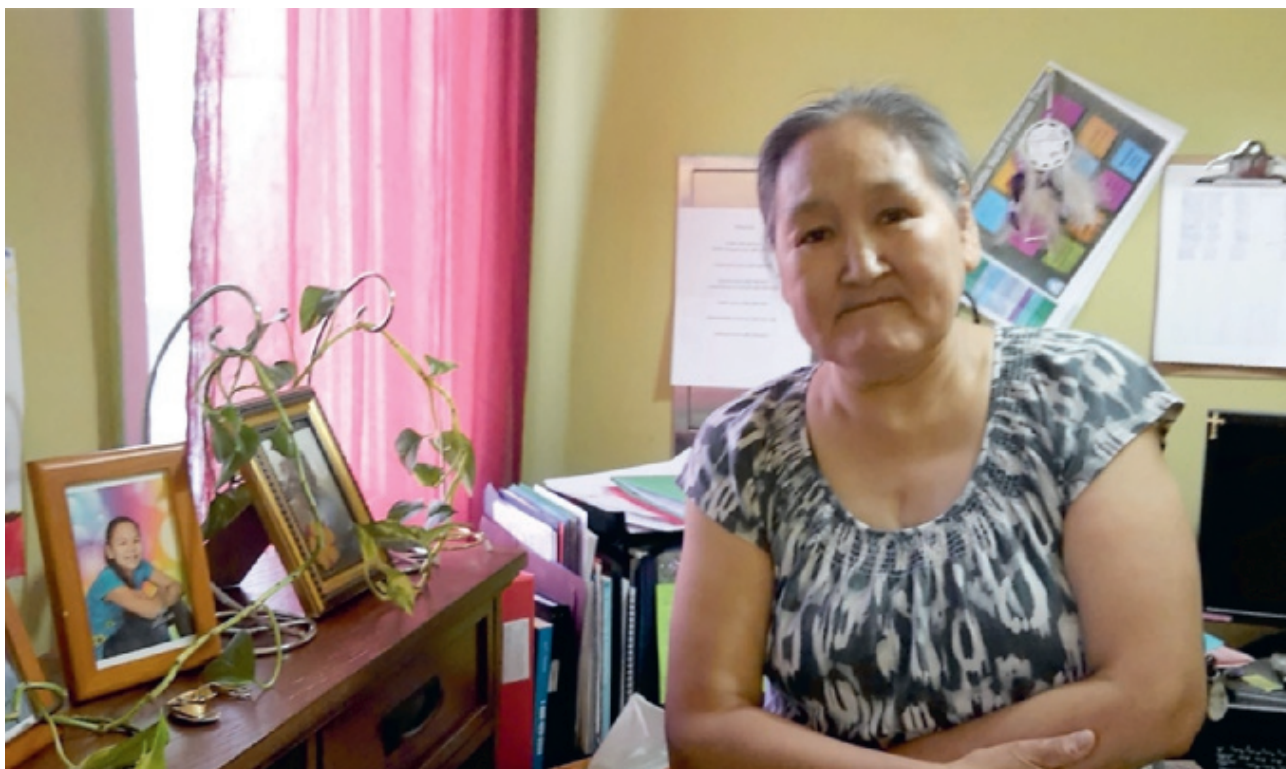
Elizabeths fortælling

Jeg mødte først den dengang 67-årige Elizabeth Kaosoni i Cambridge Bay ved Nordvestpassagen på et møde for den lille bys ældre, som var arrangeret af byens Community Wellness Centre, hvor hun arbejdede som sundhedsmedarbejder. Vi aftalte at mødes næste morgen til et interview.

Elizabeth havde en særlig opgave: at bistå i helingsprocessen blandt byens “boarding school survivors”, som er den almindelige betegnelse for de mennesker, der gik på kostskole som børn. Da jeg bemærkede, at hendes navn lød italiensk i mine ører, fortalte hun, at det da heller ikke var hendes families oprindelige navn. Men det var sådan, det var blevet opfattet af den embedsmand, som registrerede navnene blandt beboerne i deres oprindelige hjembygd Kugluktuk (Coppermine).

Hun kunne ikke huske meget fra tiden, før hun kom på kostskole, så vi kom hurtigt til tale om opholdet på skolen, som lå i Inuvik næsten 800 km og en uges dagsrejse med slæde fra hendes hjem. Hun begyndte på kostskolen i en alder af syv år sammen med sin lillesøster på fem. Elizabeth fortalte:

– “Det var, mens mine forældre arbejdede på DEW-line. Hvert år troede jeg, det var tid til at komme hjem. Men på skolen sagde de, at de ikke kunne finde ud af, hvor mine forældre boede, da de var flyttet i mellemtiden. Så jeg endte med ikke at komme hjem i tre år, jeg så ikke mine forældre i de år. Da min søster og jeg endelig fandt ud af, hvor de var, havde jeg en masse blandede følelser, fordi jeg ikke kendte dem. Jeg kendte ikke min familie. Jeg kunne heller ikke tale med min far, da jeg havde glemt mit eget sprog, mens jeg gik i skole, fordi vi kun måtte tale engelsk. Min



mor kunne forstå mig, fordi hun selv havde gået på kostskole. Jeg lærte først inuktitut [det ene af to inuit-sprog i Canada] igen, da jeg som voksen flyttede til Cambridge Bay.”

Jeg spurgte Elizabeth, om hendes mor nogensinde havde fortalt hende om sin egen kostskoletid?

– “Nej. Hun fortrængte vist sine oplevelser. Men da min mor og far sagde, at min søster og jeg skulle på kostskole, fortalte hun mig, at der ikke var anden udvej, for ellers ville de blive frataget deres familieydeler.”

Hvordan havde hun oplevet det at skulle forlade sine forældre?

– “Jeg følte mig fortabt uden dem. Jeg græd meget. Og jeg kunne ikke trøste mig ved at være sammen min søster, for vi blev skilt ad [dvs. de boede på hver deres afdeling af den store skole]. Jeg ved ikke hvorfor, men vi måtte ikke se hinanden. Så jeg talte ikke med

Elizabeth Kaosoni, Cambridge Bay.

© Michael Böss

min søster i de tre år, jeg var på skolen. Det var meget hårdt.”

Hvad huskede hun specielt fra de tre år på skolen?

– “Jeg kan huske, at når det blev sengetid, lå de andre piger i sovesalen og græd. Jeg holdt hænderne for ørerne for ikke at høre det. Jeg blev en nat vækket af en pige, der lå i nærheden, da hun pludselig skreg “Nej” og begyndte at græde. Jeg vidste ikke, hvad der skete ovre hos hende, men blev blot ved med at ligge og holde mig for ørerne. Hver gang jeg i dag hører nogen græde, bliver jeg mindet om dengang.”

Jeg spurgte, om hun var blevet slået. Hun svarede, at det dengang var almindeligt, at lærerne slog børnene. Selv modtog hun

mange slag på hænder og ører. Hun mente, at det var derfor, hun i dag havde dårlig hørelse på det ene øre. Hun vidste ikke, hvorfor de blev slået.

Efter tre år fik hun og søsteren lov til at vende hjem til Kugluktuk. Skolen havde nu alligevel godt kunnet finde hendes forældre. Men at hun fik lov til at blive boende hjemme, skyldtes først og fremmest, at den canadiske stat var ophørt med at samarbejde med kirkernes kostskolesystem og havde bygget en skole i hendes hjembygd.

– “Da jeg vendte tilbage fra kostskolen, troede jeg, at jeg havde tabt min viden om min kultur. Men min mor og far tog ud os med ud i landskabet for at lære os piger, hvordan man gjorde tingene, og ved at iagttage dem og stille dem spørgsmål begyndte jeg langsomt at blive klogere. Jeg sad for eksempel og så, hvordan min mor syede. Men jeg tror, jeg foretrak at se, hvordan min far brugte sit værktøj. Jeg kan godt lide værktøj. Så jeg tog hele tiden ud med min far. Han lærte mig en masse af de ting, drenge forventedes at lære.”

Vi kom derpå ind på hendes egen heling, og om hvordan hun hjalp andre i dag. Hun fortalte, at det, der havde betydet mest for hende, var at kunne tale ud med andre om sine oplevelser. Når hun sad sammen med en anden “overlever”, var det første, hun bad hende om, at fortælle sin historie. “Derefter trøster jeg dem, så godt jeg kan,” sagde hun. Men heling kan også ske på andre måder, fortsatte hun:

– “Jeg lærer dem nogle teknikker, som jeg selv har haft gavn af. For eksempel at massere kroppen med en lille, massiv gummibold; en teknik, som min egen “supervisor” har lært mig. Her i Cambridge Bay har vi også oprettet en lejr med en hytte omkring en halv time

herfra, hvor tidligere kostskoleelever kommer ud i nogle dage eller en hel uge, ofte sammen med resten af deres familie. Her lader vi dem gennemgå forskellige helingsprogrammer. Nogle gange består de ikke i andet, end at vi sidder og syr og laver kunsthåndværk sammen; for så snakker vi samtidig om fortiden og om de ting, der er vigtige, for at vi kan bevare vores viden om den kultur, som skolerne tog fra os.”

Jeg ville gerne have Elizabeth til at fortælle om, hvorfor det var vigtigt at få familierne med i helingsprocessen. Hun svarede, at det var det, fordi de traumer, de havde fået, havde eftervirkninger både for dem selv og deres familie.

– “De går og gemmer på en smerte, som stammer fra, hvad der engang skete med dem. Nogle af dem har forsøgt at fortrænge det ved at drikke og tage narkotika, især marijuana. De gør det i den tro, at det hjælper dem med at komme over det. Men jeg tror ikke, man nogensinde kommer over det, og de ender med at blive misbrugere. Nogle bliver voldelige, og nogle giver fuldstændigt op.

Vi har problemer med de unge, der kommer fra sådanne familier. Mange af dem forlader skolen for tidligt og kan derfor ikke få arbejde, eller også vil de ikke arbejde. Alligevel danner de par i en ung alder og får børn, mens de selv stadig kun er børn. De kommer tit i udføre og laver ting, de ikke burde. Eller de ved slet ikke, hvordan det er at leve som en familie, og hvilket ansvar det indebærer. Det er den slags, som vi ældre ønsker at hjælpe dem med. [...] Vi prøver at arbejde med de unge familier, så de kan se, at der er mennesker omkring dem, som vil dem det godt, og vi fortæller dem også, at der findes socialarbejdere og psykologer, der kan hjælpe dem.”

Jeg spurgte Elizabeth, om der var mange selvmord i Cambridge Bay. Hun svarede bekræftende og fortalte, at hun havde oplevet så mange selvmord inden for sin egen familie og blandt sine venner, at hun ofte følte sig hjælpeløs. Men hun havde dog selv to gange reddet sin ni år yngre søster.

– “Tre af mine slægtninge har begået selvmord. Og min bedste ven tog sit eget liv midt i livet. Den slags har jeg haft svært ved at leve med. Derfor har jeg haft en til at hjælpe mig med at finde ud af, hvordan jeg kan hjælpe mennesker, som overvejer at begå selvmord. En af mine søstre, som forlod byen og i dag bor i Alberta, har prøvet at begå selvmord to gange. Den ene gang sad jeg og chattede med hende på mobilen. Hun sad i sine svigerforældres hus. Mens vi sad og chattede, fortalte hun, hvad hun lige havde gjort [nemlig slugt et glas sovepiller]. Jeg tryglede hende om at bede sine svigerforældre ringe efter en ambulance og ringe mig op bagefter, så vi kunne snakke sammen, så hun ikke faldt i søvn. [Det gjorde hun så]. “Tal til mig!”, sagde jeg, og vi snakkede og snakkede. På et tidspunkt sagde hun: “Jeg synes, det er ved at blive mørkt omkring mig.” “Prøv ikke at falde søvn, vil du ikke nok?”, sagde jeg til hende.”

Overlevede hun?

– “Ja, pludselig hørte jeg hende udbryde: “Jeg kan se et blinkende blå lys, som nærmer sig.” Så jeg sagde: “OK, så er det ambulancen.” Men jeg blev oppe hele natten. Bagefter fortalte hun mig: “Åh, de stak en sort genstand ned i halsen på mig, så jeg kastede op.”

Fortalte hun aldrig, hvorfor hun ville tage sit eget liv?

– “Jeg prøvede at spørge hende, men hun ville ikke give mig et svar. Hun boede ikke i en by, men på en gård. Hun havde ingen børn, for hun var ikke i stand til at få børn. Hun er ti år yngre end mig”.

Hvordan havde hun det så i dag? ønskede jeg at vide.

– “Hun har overlevet et lignende selvmordsforsøg sidste år. Også dengang blev hun reddet af, at jeg talte hende fra det. Det er derfor, mobilen er god for mig. Jeg bruger den ikke til andet end at chatte.”

Personlige beretninger som Elizabeth Kaosis lå bag Sandheds- og Forsoningskommissionens rapport i 2015.

Referencer:

- Canada. Indian Affairs and Northern Development. *Statement of the Government of Canada on Indian Policy*, 1969. Ottawa: Queen's Printer, 1969.
- Canada. Royal Commission on Aboriginal Peoples. *Renewal: A Twenty-Year Commitment. Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples*. Ottawa: Supply and Services, 1996.
- Canada. Truth and Reconciliation Commission. *Canada's Residential Schools*. Final Report. Ottawa: 2015.
- Titely, E. Brian. *A Narrow Vision: Duncan Campbell Scott and the Administration of Indian Affairs in Canada*. Vancouver: UBC Press, 1986. ■

Collaborative Critical Thinking in the Comics Classroom through Multimodal Literacy, Digital Writing, and Peer Review

BY JANINE UTELL



Janine Uttell is Distinguished University Professor and Chair of English at Widener University (Chester, Pennsylvania, US). She is the author of several books and has published on modernist studies, life writing, comics, and film. She is the editor of the journal *The Space Between: Literature and Culture*, 1914–1945.

CANADA The medium of comics and the tools of digital writing—facilitating composition, peer review, and publication—can provide students and instructors with the collaborative space and ethos necessary for developing critical thinking strengths. By teaching comics through student-generated multimodal texts and digital composition, instructors transform the classroom into a student-centered environment wherein collaboration with both the instructor and peers is possible.

Research has provided ample evidence that the teaching of comics, or the teaching of subject matter by way of comics, leverages

students' capacity for visual literacy in learning and strengthens critical thinking skills.¹ Students learn through story, through the interplay of word and image and the gaps and disconnects therein. However, as Krusemark has shown, the impact on the development of students' critical thinking ability is heightened when instructors are able to make transparent the processes and outcomes of such learning, and when they acquaint students not only with the vocabulary required to reflect metacognitively but the means of applying that vocabulary as well (p. 13). Wierszewski, in a special issue of *ImageText* on comics pedagogy, makes the salient point, yet further, that even as graphic

narrative becomes more of a staple in the classroom, instructors tend not to make visible the work that goes into creating comics, which would allow for a site for the application of comics art theory and praxis (n.p.).² Affording students the opportunity to create their own comics within the context of teaching critical thinking through multimodal literacy makes visible—literally—both the working of such narratives and arguments, and the working of the critical mind.

In my upper-level course on comics and graphic narrative for students at a mid-sized regional comprehensive university, I have attempted to create an environment wherein collaboration among students and instructor is possible in order to facilitate the development of capacity in critical thinking through multimodal literacy, as well as to impact students' sense of ownership and authority over epistemic and discursive fields. First, metacognitive groundwork is laid by assigning Nick Sousanis's *Unflattening*, which also allows me to introduce the comics theory essential to students making their own comics.³ Next, students create those comics in response to class discussion. Then, a collaborative writing project culminates in a research-based course anthology bringing together selections of students' exemplary comics with scholarly scaffolding and analysis. Finally, I used students' research and comics to craft an introduction to the course anthology; students peer reviewed my essay, with the final product published on an open-access WordPress site. (Readers can visit the site at comicsatwidener.wordpress.com).

Unflattening (in) the Classroom

Nick Sousanis's *Unflattening* was hailed upon its publication as a breakthrough not only in comics art but in thinking about the relationships among word and image and what such thinking means for critical and creative meaning-making. The first dissertation in comics produced at Columbia University (followed by keen interest from publishers and numerous accolades), *Unflattening* takes as its central point that seeing is a way of thinking; and that seeing differently, multidimensionally, by way of multiple vectors that lift viewers and readers up and out of the flat, static page, can break through and remake conventional disciplines and epistemologies. It offers new ways of seeing comics, and new ways of seeing—and making—knowledge.

In using Sousanis's book, I sought to put these new ways of envisioning epistemologies into practice by “unflattening” the relationships among my students and myself. Sousanis's work gave us the tools to rethink argument, research, and the nature of peer review. Two of my objectives for the graphic narrative and comics course are: 1) to practice the habits of thought necessary for critical thinking—comfort with ambiguity and contradiction; an ability to question assumptions, values, and traditions; an attention to diverse perspectives particularly with regard to race, ethnicity, gender, and sexuality—by using the artists under study as models and working particularly with the visual as a mode of thought; and 2) to strengthen a range of research, written, and oral communication skills through multimodal assignments, collaborative work, and formal analysis.⁴ Not only did the use of *Unflattening* further the meeting of these objectives, but students'

engagement with this text also led to a greater sense of ownership over the processes of research and scholarly communication of evidence. I discovered throughout the course the democratization of these processes and a resulting investment in the collaborative work of critical thinking.

Unflattening served as the foundation for the conceptual framework of the course: that seeing is a way of thinking. In *Unflattening*, Sousanis uses comics art to argue for thinking “out of the box,” breaking through the constraints of rigid schema into collaborative and networked knowledge-making. The ideas in *Unflattening* were applied throughout the semester in weekly comics responses created—drawn by hand—by the students. These responses had to articulate a claim, offer an interpretation, or narrativize the student’s own thinking, extending the efforts of our class discussion. Thus multimodal narrative was used to communicate thinking or argument. As Sousanis writes about his own teaching using comics, and “comics as a way of thinking,” “It’s not that doing analysis solely in writing can’t be extremely insightful (of course it can), but in my experience, [the] direct engagement of hand and eyes opens students to seeing in ways they couldn’t otherwise.”⁵ Using *Unflattening* in the classroom alongside the teaching of comics does not just lead to greater critical thinking ability; it also deepens students’ own thinking about their learning and their learning with and through others.

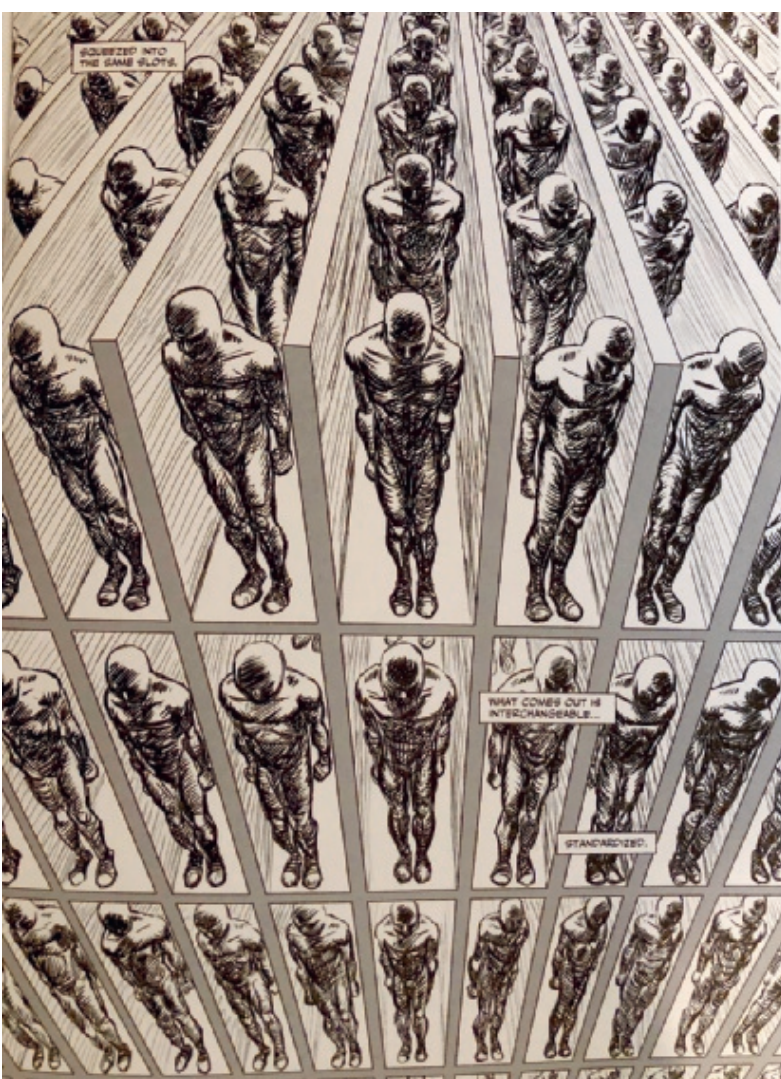
With *Unflattening* as a handbook for thinking in a new way, and with the digital as both a tool for collaborative writing and scholarly communication as well as a context for learning, fostering a focus on making and the “unflattening” of conventional pedagogical

relationality, students developed a sense of expertise around multimodal narrative which they deployed in the co-creation of knowledge in the course. Students were asked to think about evidence from multiple perspectives: to provide evidence of their own thinking in multimodal narrative, to identify evidence for their claims about the discipline of comics studies and find ways to manage and communicate that evidence in a collaborative space, to think about peer review and scholarly communication as a public means of sharing evidence and the responsibilities that accrue thereto.

This development of a sense of openness, ownership, transparency, and a valuing of specialized expertise regarding research, evidence, and knowledge was an unexpected finding, beyond the meeting of course objectives, made possible by the multimodal work and collaborative networking of the course. I suggest that these findings may be traced back to the development of expertise using *Unflattening* and the resulting new understanding of what it means to think critically about thinking, learning, and scholarship as made visible in Sousanis’s text.

Comics and Creating a New Context for Collaboration

I have always viewed the comics classroom as a space that lent itself particularly to a collaborative ethos, decentering my authority and demanding of me as instructor to imagine anew my understanding of “peer”—and I have found the emphasis on decoding multimodal narrative to facilitate both course objectives and the transformative outcomes of peer collaboration. Teaching comics has been a critical step in my own ongoing

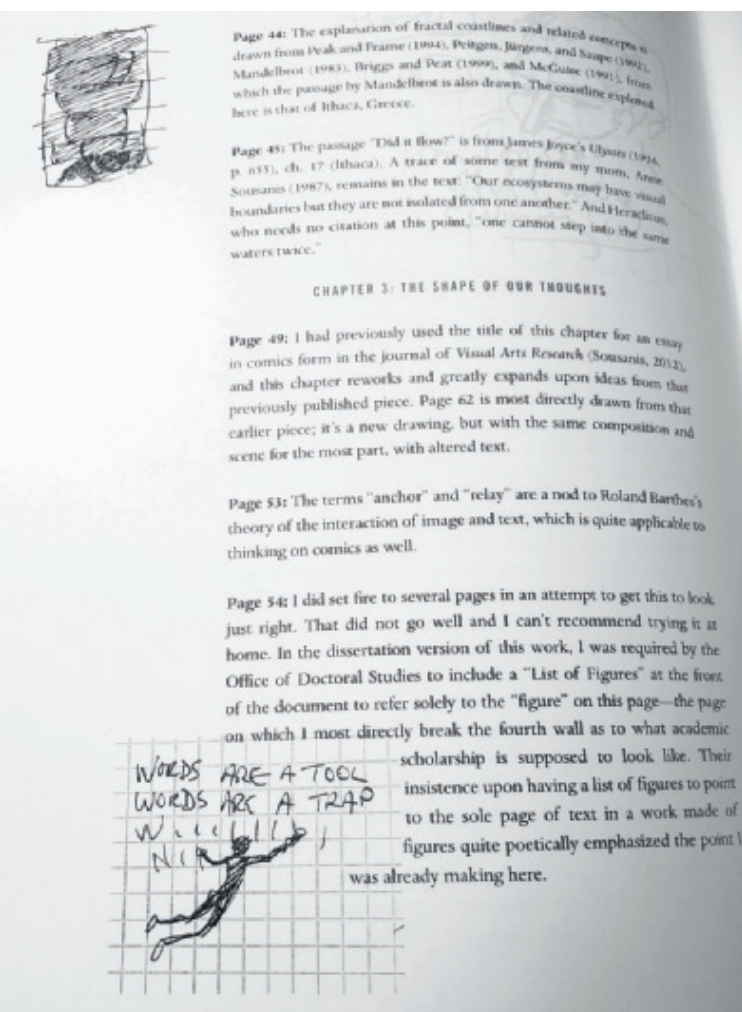


In *Unflattening*, Sousanis uses comics art to argue for thinking “out of the box,” breaking through the constraints of rigid schema into collaborative and networked knowledge-making (13, 37).

process towards decentering the classroom by way of prioritizing student collaboration—and expertise—through multimodal practice. Given the knowledge and experience many students have built around comics and comics culture—the Marvel cinematic multiverse, their reading and viewing of *The Walking Dead*, their consumption of manga, their overall facility with talking about serial narrative and their strong opinions about these things—I felt I needed to rethink the very nature of “peer.” How could I leverage their expertise in a collaborative

process of knowledge-making, and how could I define myself as their peer? How would these actions contribute to the meeting of course outcomes around critical thinking?

Traditional ways of thinking about peer review have involved peer-to-peer interaction among students reading and responding to each other’s work as part of the teaching of writing, usually using some kind of rubric granted validity by the instructor. The model presumes that by “peer” we mean the students as peers to each other, working in



Unflattening” authority: Sousanis demonstrates making the work of scholarship and its dissemination transparent through play in the field of footnotes. Rather than reifying that space as one of monolithic authority, Sousanis’s play opens the interlocutor up to process and the work of creativity (162).

their peer group. Likewise, in our own disciplinary paradigms which shape the practice of scholarly communication, peer review is often thought of not as a form of collaboration, not as responsive to context or audience engagement, but as gatekeeping. What if we reimagine “peer review” in such a way as to align students and faculty member as “peers,” and consider thus a model of “peer

review” that looks more like what happens when a scholar in the field seeks to disseminate their research? And what if we, in both scenarios, thought of peer review as a shared and collaborative process of knowledge-making? What if we “unflatten” authority in this context?

In asking students to consider seeing as a way of thinking, I observed them creating comics responses sharing reflections and arguments building on class discussion for each text. At the end of the course reading, with several weeks remaining in the 16-week semester, each student selected their best response and wrote a critical note of introduction with the goal of creating our course anthology on WordPress. Through a “Speed Geeking” process, students identified partners with whom they would collaborate on a shared position paper intervening in some aspect of the field of comics studies, researched and composed in a collaborative Google Doc. These papers were published on our internal-facing course learning management system page, and each student wrote peer review responses to the papers. I read the collaborative papers and responses, and used the students’ research to write a short introductory essay to the course anthology, entitled “Seeing as a Way of Thinking.” The students then went through the process of peer review on my essay, having become my peers through their work of developing and co-creating knowledge and expertise in the field.

Two unexpected outcomes emerged from this part of the peer review process, the part where they acted as my peers. They decided as a group that they wanted their collaborative research papers moved from the internal learning management system page for our course to the public-facing open-access

WordPress site so that readers could engage with the scholarship I used to create my introductory essay; and they decided they wanted the bibliographies they produced as part of their collaborative research papers to be featured on a new page “Further Reading.” They also wanted everything hyperlinked, so the connections created amongst themselves and their deploying of evidence were clear. Like Sousanis’s footnotes, they wanted the evidence they used and the processes and scaffolding that made their scholarship, and mine, possible—visible.

Conclusion

What I gather from this is that students took ownership over both the process and product of scholarship and scholarly communication, and that they were committed to making the process as well as the product visible for our classroom community and beyond. They identified and enacted the power of “unflattening” as process, as thinking and networked knowing, and recognized the value in making their work of intervening in an epistemic and discursive field transparent. They also shared as a group the power of being able to see what they had been thinking all semester—making their synthesis and co-creation of new knowledge visible to themselves and transparent for others. In crafting my comics and graphic narrative course, I have come to think a lot more about peer review, collaboration, and digital writing, and I believe these require a central place in my design. They are as essential learning outcomes, not just a means to an end. And they are essential to growing the sense of empowerment and intellectual confidence and authority necessary for students to envision themselves as peers in a field.

- ¹ Krusemark, Renee (2016). Comic books in the American college classroom: a study of student critical thinking, *Journal of Graphic Novels and Comics*, doi: 10.1080/21504857.2016.1233895. Readers interested in the teaching of comics and graphic narrative may also wish to consult: Tabachnick, Stephen E. (2009), editor, *Teaching the Graphic Novel*, Modern Language Association.
- ² Wierszewski, Emily A. (2014). Creating graphic nonfiction in the postsecondary English classroom to develop multimodal literacies, *ImageText* 7(3), accessed August 4, 2019.
- ³ Sousanis, Nick (2015). *Unflattening*, Harvard University Press. Sousanis’s works in progress and reflections on comics and pedagogy may be found on his blog *Spin Weave and Cut* (spinweaveandcut.com); in particular he suggests having students make non-representational comics as a way to enact “comics as a way of thinking” (“Education” on *Spin Weave and Cut*).
- ⁴ Artists I have assigned have included Alison Bechdel, Daniel Clowes, Alan Moore, Frank Miller, Kristen Radtke, Marjane Satrapi, Craig Thompson, Adrian Tomine, and Chris Ware.
- ⁵ Sousanis, Nick (2019). Visual analysis comics class, *Spin Weave and Cut*, accessed August 1, 2019. ■

An interview with Smaro Kamboureli

Professor, Avie Bennett, Chair in Canadian Literature, editor of *Making a Difference. Canadian Multicultural Literatures in English*

BY MARGIT NORDSKOV NIELSEN



Margit Nordskov Nielsen er lektor i engelsk og dansk på Gribskov Gymnasium.

CANADA

Smaro Kamboureli is a Canadian poet and scholar who currently is a professor of English at the University of Toronto, where she also sits as the Avie Bennett Chair in Canadian Literature. She previously taught English and was the Director of the TransCanada Institute at the University of Guelph. Editor of *Making a Difference. Canadian Multicultural Literatures in English*.

How does your anthology, Making a Difference, differ from 'mainstream' Canadian literature?

– At this point in time, it doesn't. Although some people still speak of the CanLit canon

today as being monolithic, the range of voices published, read, taught, and studied reflect the kind of directions and authors my anthology pointed to. When the first edition of *Making A Difference* came out, many of the authors it included were either not taught at all or taught only in the context of what we used to call "ethnic" literature.

Why is a focus on the representation of minorities one of your most important criteria for your selection of authors in your anthology?

– The focus is on so-called minorities precisely because their voices were not adequately represented at the time. Even if some of these authors were deemed to be part of CanLit, they were ghettoized under the cate-

gory of “ethnic” writing. They were not “Canadian” authors; they were “South Asian Canadian,” “Italian Canadian,” etc. The fact that most of those authors were published by small presses, presses that usually face challenges with the distribution of their books, meant that their books were not readily available. As I suggest in my introductions to both editions, the dominant view of Canadian culture in the 1990s and even in the early part of the new millennium offered only lip service to the experience of diasporic subjects and Indigenous peoples. Those experiences were an addendum to the Canadian master narrative. My anthology was the first comprehensive anthology of fiction and poetry to offer an inclusive perspective, a perspective that challenged the inherited assumptions as much about the history of the making of Canada as about the diverse nature of its culture. So my anthology includes “fugitive narratives” by Black authors and Indigenous voices precisely because I believe that their voices are integral to what makes Canada.

How do you define cultural representation, and why do you think that cultural boundaries are porous?

– This is a huge question. For starters, cultural representation can take many forms and is invariably politically inflected. Representation is a matter of location, of ideology, and of deconstructing ideology; it’s also a matter of what motivates it, who and what it is meant to be for. Representation is about selection, and selection is about elimination. The principle of representation that I adopted for my anthologies was meant as a corrective to the representational politics of the Canadian literary canon at the time. As far as the porousness of cultural boundaries is concerned, today there is no culture that is



Smaro Kamboureli.

insular or solipsistic in its self-understanding or its practices. Identity politics is not only about who we are; it’s also about how we are perceived by others. In a nation-state like Canada, we may have communities and neighborhoods that are structured around individual cultural groups, but even these cultural realms find themselves in constant dialogue and interaction with other communities as

well as society at large. Even when some people resist the manifestations and cultural practices of some diasporic communities, this resistance itself is a sign of contiguity, of contact. So, there is no pure, unadulterated culture. In this sense, the notion of cultural purity is equivalent to the politics of exclusion.

You have chosen not to organize your anthology by cultural groups but according to the birthdates of the authors. What did you hope to achieve by this choice?

– There was already a considerable number of anthologies representing individual cultural groups at the time when I started working on the first edition. On the one hand, I wasn't interested in advancing a homogeneous image of individual cultural groups; often, this kind of homogeneity is more a reflection of the mainstream society's stereotypical view of a group rather than a group's own self-image; on the other, my goal was to challenge the benevolence at the core of the Canadian national imaginary, a benevolence designed to camouflage colonialism and discrimination. So, organizing both editions of the anthology chronologically afforded me the opportunity to showcase the fact that there have always been "other" voices in Canada, voices that had been marginalized or totally ignored. Diasporic voices didn't begin appearing only after Canadian multiculturalism was introduced as an official policy. To put this differently, the chronological structure helps reveal the gaps in the mainstream representations of the Canadian literary tradition at the same time that it conveys a sense of how, when, and why things began to change. This last point is reflected as much in the literature included as in the headnotes which accompany each author. These headnotes didn't simply reproduce

material already available about these authors; I interviewed many of them via a questionnaire. Their comments that I cite provide a sense of how their writing responds to the glaring absences in the traditional canon of CanLit.

What are some of the main themes of multicultural literature?

– Identity formation in the context of marginalization, of racism; reconciling one's inherited cultural identity with the cultural diversity of Canada; how to preserve one's cultural values; how such values may come into conflict with mainstream society; the challenges of adaptation and integration; the politics of visibility and invisibility; the tensions between the official image of Canada as a multicultural society and the experience of cultural differences at an everyday level; the relationship of Canadians as settlers with Indigenous peoples.

Is gender an important theme in Canadian multicultural literature?

– For sure. Women play a major role as storytellers, as nurturing figures, in preserving as well as translating cultural differences. Gender paradigms are different in different cultures, so multicultural literature in Canada reflects these roles at the same time that it challenges traditional views. You have female characters who strive to reconcile their attachment to their original culture with their desire to shake up traditional notions of womanhood, or who try to have their cultural gender differences accepted by society at large.

Teachers of English in Denmark who read *Anglo Files* will be interested in teachable authors for a Danish upper secondary class (ages 15-18). Which authors in your an-

thology would you suggest?

Any of the authors would do.

Making a Difference does not include memoirs or stories about “Boarding school survivors”, the victims of the law of 1894 aimed at assimilating indigenous people into Canadian culture by wiping out their language and identity. Have no authors emerged from the trauma of this experience?

Many Indigenous people have written about their traumatic experiences in relation to Canada’s residential school system, but most of these narratives began to appear after the second edition of my anthology was published in 2006, that is, after the extensive testimonies to the Truth and Reconciliation Commission and the release of its Report (2008-15).

What role does colonialism play in the anthology?

A huge role. Both editions of the anthology set out to challenge the colonial mentality that is at the root of Canada’s past history and present politics.

How does the second edition of Making a Difference differ from the first and do you plan a third edition?

– Beyond updating the contents of the second edition to include more recent voices, there are two crucial differences: it includes examples of Indigenous literature, and also includes fugitive narratives. These voices invite a radical reconsideration of what constitutes the traditional paradigm of CanLit, a paradigm that has been exclusively white. ■



Om værklæsning

AF BODIL HOHWÜ NIELSEN



Bodil Hohwu Nielsen er lektor i engelsk og dansk ved Risskov Gymnasium samt regionssekretær for Aarhus; formand for Engelsklærerforeningen for gymnasiet og HF 2011-19.

“Reading is important. If you know how to read, then the whole world opens up to you.”
- *Barack Obama*

Hvorfor skal vi læse værker? Med hvilken begrundelse er det nu lagt ind i læreplanen? Og hvordan kommer man i gang med at læse værker? Denne artikel vil prøve at besvare nogle af de spørgsmål, og hvis I synes, at I genkender nogle af mine pointer, så er det fordi min artikel er en opsamling dels på et oplæg på FIP-kurserne i det første reformår og på et oplæg på årsmødet i Engelsklærerforeningen i år.

Begrundelsen for at gøre værklæsningen obligatorisk var blandt andet, at Universiteterne udtrykte en bekymring over, at de studerende i stigende grad havde svært ved at overskue længere tekster. Man var ikke særlig bekymret over det faglige niveau

generelt, de studerende var for eksempel blevet bedre til at tænke problemorienteret, men læsefærdighederne var helt klart et problem. Så hvis vi skal være en studieforberedende skole, så var det nødvendigt at sætte ind her. Det skal også ses i sammenhæng med kravet om “omfang” – altså det sidetal, som man skal forsøge at ramme. Her handler det igen om, at der skal være en vis “kritisk masse”, eleverne skal møde for at kunne fortsætte på en videregående uddannelse. Vi skal træne elevernes “læserobusthed”, opøve deres almene og faglige ordforråd, sætte dem i stand til at arbejde selvstændigt og dermed være klar til at turde vælge et større værk som materiale for deres store opgaver.

Læreplanen kræver nu, at alle elever læser mindst et værk (B-niveau). På A-niveau er kravet, at man læser værker – dvs. at der

skal læses mere end et værk. Værket skal være et skrevet værk og defineres i vejledningen således: "Et skrevet værk kan defineres som et enkeltstående værk, som forfatteren har tænkt som en helhed. Det betyder, at den mest gængse forståelse vil være en roman, en biografi, en selvbiografi, et skuespil, en essay- eller novellesamling, der har samme forfatter og et gennemgående emne – eller personkreds og dermed giver en samlet læseoplevelse." Man har altså relativt frie hænder, blot det er skrevet og opfattes som en helhed.

Godt i gang

Inden man går i gang med selve læsningen af værket, kan det være en god ide at undersøge elevernes læsevaner og -erfaringer. En hurtig undersøgelse, hvor man spørger, hvor mange bøger de har læst i sommerferien, siden jul, det seneste år, kan give et godt indblik i deres erfaringer. Nogle har sikkert læst en del, nogle har måske læst bøger på engelsk, men der vil også være nogle, der slet ikke har læst noget i lang tid, bortset fra det, de har fået for i skolen. Det er et godt udgangspunkt for en generel snak med klassen om, hvorfor det er vigtigt at læse. De, der læser meget, kan komme på banen og fortælle, hvad de får ud af at læse, og man kan evt. kombinere det med en artikel om, hvorfor det er vigtigt at læse og måske vise dem Obamas årlige læseliste.

Det er også vigtigt at præsentere eleverne for læsestrategier. Alene det at gennemgå bogens struktur og opbygning (forside, bagside, kapitelstruktur osv.) kan være en helt ny tilgang for læsefremmede elever. Mange værker er kommet i forskellige udgaver og med forskellige forsider. Det kan være en interessant øvelse at undersøge de forskellige design og diskutere, hvad forsiderne siger om værket og dermed diskutere læserens

forforståelse af det. Artiklen "How a book gets to the perfect cover" fra *The New York Times* giver et interessant indblik i, hvordan en bog bliver til. Selvom eleverne ikke længere læser Harry Potter, så er det også sjovt at se de mange forskellige udgaver, der er lavet. Nogle udgaver er meget neutrale (så også vi voksne kan være med) og andre er tydeligt henvendt til børn.

I flere bøger om læsestrategier og faglig læsning (se litteraturlisten) gør forfatterne meget ud af, hvor vigtigt det er, at vi taler om læsningens forskellige processer og bevidstgør eleverne om, at det at læse er et arbejde. Elisabeth Arnbak taler i bogen *Faglig læsning* om de tre vidensniveauer, som læseren skal kende til: 1) den deklarative viden (hvordan læser man) 2) den procedurale viden (hvordan bruger man strategierne i læsningen) og 3) den conditionale viden (hvorfor og hvordan bruger man strategierne). I Systimes udgivelse om *Fag og læsning* bruger de begrebet "aktiv læsning", og den falder også i tre faser: Den indledende fase, hvor eleverne finder ud af, hvad de allerede ved og kan afkode, inden de går i gang, dernæst arbejdet med brug af strategier i læsearbejdet (for eksempel brug af ordbog, mindmaps, notat-teknik, oversigtsark m.m.) og dernæst fokus på, hvordan man holder fast i det, man har læst (for eksempel resumeer, remediering og regulært analysearbejde). Eleverne skal selvfølgelig selv vælge de metoder, der passer dem bedst, men det kan være en rigtig god ide at arbejde med fælles dokumenter, hvor eleverne skiftes til at skrive resumeer og lave kapiteloversigter, personoversigter m.m.

Hvordan

Arbejdet med værker kan organiseres på et utal af måder. Den helt klassiske måde er vel, at alle læser alt, at man gennemgår kapitlerne

i timerne og “trasker” igennem værket. Der er ingen tvivl om, at det kan være en ret tung omgang, og det kan være svært at holde dampen oppe. Men har man for eksempel en roman med et relativt overskueligt antal kapitler, og er eleverne med på, at lektien er et kapitel per gang, så kan det selvfølgelig sagtens lade sig gøre. *The Great Gatsby* har bare ni kapitler – men nogle af kapitlerne er nok lidt for lange og komplicerede, og man ender sikkert med at bide dem over. Tracy Chevaliers roman *New Boy*, som jeg præsenterer sidst i artiklen, har bare fem kapitler (188 let læste sider) og det kan måske godt lade sig gøre at bruge den klassiske metode her. De to digtsamlinger, som jeg præsenterer, vil også fint kunne læses på denne måde.

Men der er også mange andre måder. Jeg har selv haft rigtig fine oplevelser med at lade klassen starte en værklæsning med, at de får den første time, hvor jeg udleverer værket, til at komme i gang. Jeg er inspireret af begrebet “længkøring” (uafbrudt læsning i længere tid) fra Mygind og Windings *Læs Bedre*, som også er en fin inspiration til at arbejde med læsestrategier. For nogle elever kan det være en temmelig grænseoverskridende oplevelse at sidde helt stille uden musik og forstyrrelse sammen med en hel klasse og læse indenad uden at snakke og kommentere på situationen. Det i sig selv er en god øvelse i koncentration. Er vejret godt, fungerer øvelsen fint på skolens udendørsarealer. Som mange andre giver jeg ofte eleverne værket med hjem i en ferie, typisk sommer- eller juleferien, med besked om at det skal være læst til en bestemt dato. Det giver et helt anderledes udgangspunkt, og vi kan arbejde på tværs i værket i temagrupper med afsluttende præsentationer.

Det er selvfølgelig også en mulighed, at eleverne læser forskellige værker og præsenterer dem for hinanden i såkaldte “litterære

cirkler”. I litteraturlisten er der to links, det ene er lavet af gode kolleger på Aarhus Katedralskole.

Man kan også lade eleverne selv organisere en plan for læsningen i forpligtende gruppearbejder. Læreren kan også inddele værket i intensivt og ekstensivt læste dele og supplere de ekstensivt læste med korte elevproducerede resumeer eller med filmatiserede versioner af værket.

Eva Pors har massevis af inspirerende øvelser og ideer på sin blog 111.variation.dk, og både på eNotes og på New York Times Learning Network er der masser af inspiration.

Hvad skal man vælge? Værker og emner

Det er det største spørgsmål, og derfor har jeg gemt det til sidst. Ofte handler det om, hvad man selv føler sig tryk ved. Selv om man selv har læst for eksempel *The Great Gatsby* eller en skøn gammel klassiker som *The Graduate* 35 gange med en klasse, så er det jo første gang for eleverne. Og det, at man selv er tryk, har en masse materiale og arbejdsark, gør det hele lidt nemmere. Måske er det “bogkælderen”, der afgør, hvad man kan vælge. Det er en situation, vi alle har stået i. Men man har måske også muligheden for at tage tre bøger med til klassen, som de kan vælge mellem og på den måde give eleverne mulighed for medbestemmelse og ejerskab.

Værkdefinitionen medfører, at man kan vælge mellem mange genrer: roman, novellsamling, digtsamling, graphic novel, drama, non-fiction værk (essaysamling, journalism/new journalism, (auto)biografi).

Jeg synes selv, at det giver god mening at bygge værklæsningen op om et emne, så man på den måde også sikrer sig, at der er materiale til en eventuel mundtlig eksamen. Derfor har jeg et par bud på nogle emner og nogle værker.

Refugees, Migration and Displacement

Emnet lægger op til både at tage fat i en aktuel situation og dermed supplere med non-fiction, debat og avisartikler og at gøre det mere litteraturteoretisk og for eksempel præsentere eleverne for postkoloniale teorier. Jeg vil her præsentere fire forskellige værker, som alle behandler emnet, men på meget forskellige måder.

Det første værk er en digtsamling af Moniza Alvi, *At the Time of Partition*. Digtsamlingen er relativt kort, men har en tydelig struktur, der giver det værkpræget. Alvi beskriver i lyrisk form, hvordan delingen af Indien og Pakistan påvirkede en enkelt familie og et helt folk. Strukturen er den klassiske hjem, ude, måske et nyt hjem. Det er ikke nemt at læse digte, men fordi alle digtene indgår i en overordnet fortælling, skabes der sammenhæng. Der er gode muligheder for at sætte eleverne til at lave research om emnet og undersøge, hvilke konsekvenser delingen har haft og stadig har.

De næste to værker behandler de store migrationskriser i Europa, men på meget forskellige måder. *The Optician of Lampedusa* er skrevet af BBC-journalisten Emma Jane Kirby. Bogen er baseret på en række interviews med den italienske optiker, og hun fortæller historien om hvordan en lille gruppe helt almindelige italienere pludselig blev udsat for at skulle vælge mellem, hvem der skal leve, og hvem der skal dø. Værket læses næsten som en roman. Her er et stærkt og varieret sprog, en tydelig spændingsopbygning m.m., og det er oplagt at undersøge, hvordan Kirby anvender fiktionens "koder" til at formidle en svær og nødvendig historie. Fordi det er non-fiction, er der fine muligheder for at undersøge værkets virkelighed.

Threads er en graphic novel af Kate Evans. Den foregår i Calais i den såkaldte "jungle".

Evans er en del af en gruppe englændere, der fragter forsyninger til migranterne og forsøger at være et menneskeligt ansigt i en forfærdelig verden. Værket fremstår meget æstetisk med en stærk streg og et klart politisk budskab. Det lægger op til debat. Man kan finde interviews med Evans på nettet og se uddrag af værket.

”

Vi skal træne elevernes "læserobusthed", opøve deres almene og faglige ordforråd, sætte dem i stand til at arbejde selvstændigt og dermed være klar til at turde vælge et større værk som materiale for deres store opgaver.

Viet Thanh Nguyens *The Refugees* er en novellesamling om de vietnamesiske båd-flygtninge og de konsekvenser, som livet som flygtning har haft. Her er ikke en gennemgående figur eller karakter, men et gennemgående tema om, hvordan et folk og en families traume til stadighed spiller en rolle mange år efter. Novellerne foregår både i USA og i Vietnam. Det er oplagt for eksempel at vælge en novelle, som alle læser og så dele de øvrige novelle ud i grupper.

Water and Landscape

Det kan være spændende at gøre "setting" til et hovedfokus i et emne. Der er mange tekster, hvor the setting er altafgørende for

”

Det er også vigtigt at præsentere eleverne for læsestrategier. Alene det at gennemgå bogens struktur og opbygning (forside, bagside, kapitelstruktur osv.) kan være en helt ny tilgang for læsefremmede elever. Mange værker er kommet i forskellige udgaver og med forskellige forsider.

handlingen i værk og tekst, og man kan derfor zoome ind på et element i den klassiske tekstanalyse. Som lidt praktisk og teoretisk baggrundsmateriale kan man for eksempel anvende den fine gennemgang af “setting” i “Fields of Vision”, men mange grundantologier har også fine introduktioner til “setting”. Den britiske digter Alice Oswald, som i parentes bemærket overtager positionen som the Oxford Professor of Poetry 1. oktober, har et stort og spændende forfatterskab. Hun er optaget af naturen, og i digtsamlingen *Dart* lader hun floden Dart være hovedperson. Vi følger floden fra udspring til udmunding, og undervejs hører vi alle de stemmer, som floden kommer forbi. Det er et smukt og betagende værk.

Back to school

Til sidst lige et par værker, som handler om vores egen og elevernes verden. Det kan måske være lidt svært at identificere sig med en engelsk flod eller sætte sig ind i en flygtnings situation, men vi har alle gået i skole, vi har alle haft konflikter med elever, kammerater og lærere, og vi kender alle nogen, der er blevet mobbet.

Mark Ravenhills drama *The Cane* handler om revselsesret, og hvordan en ældre lærer

bliver nødt til at konfrontere sig selv, sin familie og tidligere elever med, at han har straffet eleverne. Han har nærmest fortrængt det, men fordi han er ved at gå på pension, skal der gøres status. Eleverne på hans skole finder ud af, at han har *the cane*, og selve instrumentet – as it were – bliver en hovedperson i stykket. Stykket foregår i hans hjem, i køkkenet, hvor han er sammen med sin kone og datter. Huset er belejret af vrede elever.

En anden forfærdelig skolehistorie er Tracy Chevaliers *New Boy*, som er en ny-skrivning af *Othello*. Romanen foregår i begyndelsen af 1970’erne i Washington og handler om den nye dreng i klassen. Osei, som er afrikaner, skal begynde i en skole, som er “all white”. De fleste elever har aldrig mødt en farvet person, og det skaber selvfølgelig konflikter. Ved at skrive romanen hen over Shakespeares stykke etablerer Chevalier en stram og meget præcis fortælling, som bare strækker sig over en enkelt dag, drengens første og sidste skoledag. Det giver sig selv, at man kan læse uddrag af *Othello* eller evetuelst se en filmatisering og dermed tage hul på et Shakespeare-emne. Men fordi romanen handler om både mobning, raceproblematik, venskaber og fjendskaber, er der mange muligheder for at pakke den ind i et emne. Romanen er meget let læst og passer fint i en

1g eller 2g. Jeg har lige udleveret den i en 2g, og da vi sluttede 1g af med at læse et emne om "Blacks in the US", så ligger romanen fint i forlængelse af det.

"You don't have to burn books to destroy a culture. Just get people to stop reading them."
– Ray Bradbury

Litteraturliste

Why read

<http://mentalfloss.com/article/541158/scientific-reasons-you-should-read-more>
<https://www.nytimes.com/2019/08/14/books/obama-summer-reading.html>

Læsestrategier

Arnbak, Elisabeth, *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. Gyldendal, 2009
Mygind, Annie og Stine Winding, Læs Bedre. Dansk lærerforening
Mørch, Margrethe (red.). *Fag og læsning*, Systime, 2019
Williams, John. *How a book gets to the perfect cover*. The New York Times, February 6th, 2019.
In: <https://www.nytimes.com/2019/02/06/books/cover-stories.html?module=inline>

Hvordan

<http://www.litcircles.org/Overview/overview.html>
<http://www.inkshed.dk/undervisning/for-the-love-of-reading-literature-circles/>
<http://www.111variation.dk/>
<http://www.readingrockets.org/article/103-things-do-during-or-after-reading>
<https://www.nytimes.com/spotlight/learning-lessons-english-language-arts>

Værker

Alvi, Moniza, *At the Time of Partition* (2013)
Chevalier, Tracy, *New Boy* (2017)
Evans, Kate, *Threads* (2017)
Kirby, Emma Jane, *The Optician of Lampedusa* (2016)
Nguyen, Viet Thanh, *The Refugees* (2017)
Oswald, Alice, Dart (2002) - <http://archive.poetrysociety.org.uk/content/archives/places/dart/Ravenhill>, Mark, The Cane (2018)



Den perfekte Gentleman

AF MIKKEL VENBORG PEDERSEN



Mikkel Venborg Pedersen er seniorforsker ved Nationalmuseet, Nyere Tid og Verdens Kulturer. Cand.mag., ph.d. i europæisk etnologi og dr.phil. i kulturhistorie. Har skrevet en række historiske værker, bl.a. *Den perfekte Gentleman* (2018), *Luksus* (2013), *I søvnens Favn* (2009) og *Hertuger* (2005). Redaktør og skribent på de store værker *Herregården* (2004-06) og *Danmark og Kolonierne* (2017). Dertil et stort antal artikler i fagtidsskrifter og andre steder.

Gymnasieengelsklærerforeningens årsmøde i marts blev indledt med et oversigtsforedrag af Mikkel Venborg Pedersen, som talte på baggrund af sin bog *Den perfekte Gentleman*.¹ Denne artikel er en stærkt forkortet udgave af foredraget.

Indledning

I løbet af det 19. århundrede blev den engelske gentleman et ideal for mænd i hele Europa, også i Danmark. For mænd, der efterstræbte gentlemanidealet, var det et spørgsmål om både en gennem en lang dannelse erhvervet etos og det rette udtryk i påklædning og manerer. Her vil der blive lagt vægt på det egentligt engelske i idealet, denne cultural transfer til andre lande, om man vil, selvom det er en selvstændig pointe, at kulturoverførslen faktisk i vid udstrækning

skete ikke direkte fra Storbritannien, men via Tyskland og Frankrig til Danmark. Alene den omstændighed, at indtil netop tiden omkring 1900 talte de færreste dannede mennesker i Danmark engelsk i noget nævneværdigt omfang, men derimod naturligvis tysk, muligvis fransk og eventuelt italiensk, markerer dette forhold.

Alligevel er det ikke forkert at sige, at i løbet af det 19. århundrede blev netop den engelske gentleman et ideal for mænd i hele Europa, også i Danmark. Fra midten af århundredet til den gamle verdens sammenbrud i Første Verdenskrig var den velklædte, høflige, dannede, selvbevidste, uafhængige mand det ypperste ideal, man kunne stræbe efter. I eliten, såvist – men som normdannende ideal langt ud i samfundet.

¹ Venborg Pedersen, Mikkel: *Den perfekte Gentleman. Mænd, stil og idealer i verden af i går*. Gads Forlag.

København 2018. Heri alle henvisninger både til kildemateriale og til i denne artikel citerede, herunder Philip Mason (1982) og Geoffrey Chaucer (1977; 1951; 14. århundrede).



For mange i dag er den velklædte mand vist nærmest synonym med en gentleman. Men det er kun en halv sandhed for en egentlig gentleman; for ham hang offentlig fremtræden og indre kvaliteter nøje sammen: Påklædningen og de gode manerer blev set som et spejl på mandens moral, der ofte var styret af solide konservative værdier. Treklangen af Gud, Konge og Fædreland havde stort og reelt indhold, ligesom det er i den galante og beskyttende omgang med kvinder og samfundets svagere stillede, man i sandhed kender en gentleman; et levn fra et ridderligt, høvisk ideal, der i den grad blev pudset op igen.

To unge mænd af det københavnske borgerskab med kniv og gaffel i Tivoli en sommerdag omkring 1900. Den ene er i afslappet, flad stråhat, en *boater*, den anden i sportslig kasket. Begge har festlig blomst i knaphullet og bærer velholdte, elegante moustacher.

Foto: Nationalmuseet

Det engelske ideal

Det engelske ideal i sin victorianske skikkelse betød noget forskelligt for forskellige mennesker, skriver den engelske forfatter Philip Mason. For nogle "... betød det 'enhver på niveau med mig eller bedre'. For andre havde det stadigvæk visse associationer med

besiddelse af jord. Men for alle var det også en norm for opførsel, en norm til hvilken de bedst fødte ikke altid levede op, og som selv folk af ydmyg herkomst nogle gange mestrede. Det moralske begreb, i lighed med det sociale begreb, betød ikke altid det samme for alle og enhver, som anvendte det, og alligevel stod det for noget fælles. Og dette engelske ord kom til, og anvendt på mange andre sprog, at udtrykke noget særligt engelsk.”

De engelske victorianere arvede betegnelsen gentleman, men de gjorde det til deres, ligesom for øvrigt en gentleman kan have en dame ved sin side, så også ladyen som begreb fik et tydeligere indhold. Som nævnt var man ikke nødvendigvis helt enige om, hvad det præcist skulle indebære at være en gentleman, men forbindelsen mellem moral og det sociale liv er en krumtap. Det indebærer for en gentleman en sund fornemmelse af sin sociale position med en vis opmærksomhed på sit ry og rygte, et opmærksomhed på alt, hvad han har at gøre med ordet ære, og gør, at han har sans for at kræve hverken mere eller mindre, end hvad der rettelig tilkommer ham. Han besidder dertil en stor integritet og handler altid i overensstemmelse med den, og, frem for noget, kendetegnes han af at møde sine forpligtelser over for sine undergivne og af sin opførsel over for kvinden, som nævnt. Sådan kan man godt opsummere den victorianske (og edwardianske) gentleman. Vægten er lagt på opførsel og selvforståelse, på indre kvaliteter og deres udtryk.

Gentlemanfiguren er dog langt ældre og stammer fra middelalderens Europa med træk fra endnu tidligere; særlig vigtig er den romerske stoicisme og den kristne lære. Den middelalderlige gentleman var en lavadelig mand, som måske ikke havde megen anden herkomst til navnet end at være passende født, en *gentleman born*. Men også middel-

alderens Europa kendte til en *gentleman bred*. I den engelske skjald Geoffrey Chaucers berømte rejseselskab på vej til Canterbury lidt før år 1400 optræder en række personer, der gerne vil være gentlemen. Den ædleste udgave er naturligvis ridderen, der elsker netop ridderlighed, sandhed og ære, frihed og høvisk tilbedelse. Selvom han i den grad er krigsvant og må have set lidt af hvert, så er han blid som en pige: “*in his bearing modest as a maid ... He was a true, a perfect gentle-knight*”, hedder det i et moderniseret engelsk. Det samme er hans væbner, for den sags skyld. Men ikke bare er de det. I Fruen af Bath’s historie fra Kong Arthurs hof hedder det sågar, at sand ædelhed ligger i at opføre sig som en gentleman, være a gentleman bred. Det kommer ikke fra forfædre, afstamning eller titler, men fra et dydigt og ædelt liv. Det er en Guds nådegave: “*Christ will we take our gentleness from Him, Not from a wealth of ancestry long dim*” siger den gamle kone i Fruen af Baths historie og fortsætter: “*You are no gentleman, though duke or earl. Vice and bad manners are what make a churl.*” I vor tids engelsk er standardudtrykket da også blevet: *to be a gentleman born and bred*.

I løbet af århundrederne kommer både andre vægtninger og nye elementer til, men det er slående, hvor meget Chaucers karakteristik minder om det sene 1800-tals gentlemanbegreb (og måske nutidens). En ny indflydelse kommer til fra Italien og Spaniens hofkultur, særligt både det sportslige og forfinede, eventuelt kunstnerisk dannede, som godt kan ligge i en gentlemans dannelse og viden om fremtræden. I 1600- og 1700-tallets ledende europæiske land, Frankrig, gled de sydeuropæiske forestillinger ind i det franske begreb om en *honnêt homme*, men en væsentlig pointe i denne franske sammenhæng er, at for at kunne imødekomme de

honnête idealer må man være en fri mand med fri rådighed over sin tid og, understøttet, med en uafhængig økonomi. Det medfører, at mennesker med en profession næppe kan mænge sig blandt sande honnête folk. Den franske finesse var aristokratisk.

Den franske Revolution i 1789 var også et opgør med denne samfundsforestilling, om end den bliver hængende i ny aftapning med det napoleonske kejserriges indførsel i 1804 og særligt efter Restaurationen i 1815 efter Napoleons fald. Genetableringen af den kristne samfundsorden og det aristokratiske, konservative Europa under østrigske (og russiske) auspicer var en ledende tankefigur ikke blot politisk, men også som en kulturel og samfundsmæssig norm til revolutionsåret 1848 og måske endda helt til 1914. På en lidt bagvendt måde var der i den anden halvdel af århundredet, som ellers er præget af stor forandring, en vis drøm efter en fortsat ro og orden. Ikke bare industrialisme og liberalisme bankede på døren, også socialisme og kunstneriske opbrud, psykologi og darwinisme kunne oprøre sindet.

Eftertiden har ofte lagt vægt på konservatismen i Restaurationens Europa, og den er da heller ikke til at tage fejl af. Men i samtiden opfattede mange nærmere Restaurationen efter Napoleonskrigene som en genetablering af Oplysningstidens i bund og grund meget borgerlige idealer, hvor indre dyd skulle tælle mere end ydre skin. I sin egen forståelse var det nærmest en art ægteskab mellem en nærmest middelalderlig, gudsbaseret samfundsorden og oplysningens videnskab og fornuft. Middelalder kom på mode i det 19. århundredes Europa og med den skotske romanforfatter Walter Scott og den engelske, men tyskfødte, prinsgemal Albert som store fortalere også på de britiske øer. Det bragte ikke mindst tysk middelalder-

romantik ind i den engelske tankeverden – og derfra tilbage til kontinentet igen. Middelalderens helteideal spillede afgørende med i gentlemanidealet omkring 1900.



Sir Walter Scotts romaner vakte begejstring over hele Europa, og han byggede selv sit drømmeslot Abbotsford ved bredden af floden Tweed. I 1867 fik en treårig dansk dreng denne drengeskjorte i skotsk stil, men dog syet i silke. Under kjolen har han haft bukser, vel nok sorte.

Foto: Nationalmuseet

”

Og deres idealer blev blandt andet beskrevet og dermed delt gennem romaner af forfattere som Jane Austen, hvis heltinder har solide forestillinger om, hvad der udgør en rigtig gentleman, eller Charles Dickens, der udstiller en hel del mænd, som ikke er det.

I England var denne kontinentale restauration efter 1815 kun delvis en model. Den engelske politiske og delvise kulturhistorie følger sine egne veje. Imperiet var allerede så småt introduceret under Elisabeth I, og Englands revolution fandt sted i 1640'erne under ledelse af den parlamentarisk støttede Oliver Cromwell i oprøret mod kong Karl I, der blev halshugget i 1649. Borgerkrigen, Cromwelltiden og genetableringen af kongedømmet med kong Karl II i 1660 fulgte, men den politiske uro endte først tre regenter senere med etableringen af et nyt parlamentarisk baseret kongedømme, som blev endelig befestet med The Glorious Revolution i 1688. Denne udvikling havde mange implikationer, men betød blandt andet, at den engelske højadel kontinuerligt var og blev en del af landets regering sammen med kongen og kirken, både som regeringsmedlemmer, gennem de arvelige sæder i Overhuset og som landbesiddere i stor skala. Lavadelen styrede til gengæld lokalt på de mindre godser – en arbejdsdeling, der for øvrigt også kan findes i det indtil 1849 ellers enevældige Danmark, hvor godsejerne udfyldte et hav af lokaladministrative roller i hvert deres godsområde.

I det engelske betød forholdet, at ud over hele landet boede lokale gentlemen i form af

godsejere, men også f.eks. præster, jurister, læger, apotekere og statsfunktionærer, der satte standarden, helt anderledes end ved det isolerede franske hof før 1789, men til dels i lighed med Danmark. Og deres idealer blev blandt andet beskrevet og dermed delt gennem romaner af forfattere som Jane Austen, hvis heltinder har solide forestillinger om, hvad der udgør en rigtig gentleman, eller Charles Dickens, der udstiller en hel del mænd, som ikke er det. Eller måske størst af dem alle, Sir Walter Scott, der gennem sine Waverly Novels, mest berømt er vel fortællingen om ridderen Ivanhoe, knæsætter den blanding af traditionerne fra Chaucer og latinsk hofkultur, landadelsmand og hofmand, kristendom og særlig britiskhed, der i sidste ende bliver den victorianske og edwardianske gentleman, der både politisk og kulturelt dominerer de britiske øer og Imperiet. I Danmark er der ikke helt samme udvikling, men sammen med resten af Europa blev denne figur til et kulturelt ledemotiv for mænd af ære, status og med ledende roller i samfundet.

Det ydre spejl på den indre etos

En gentleman i 1800-tallet er således nærmest chaucersk skabt af både en indre kvalitet og en ydre fødsel, og forholdet mellem de to elementer blev vel aldrig helt afgjort. Han findes folgeligt både på land og i by,

”

En gentleman i 1800-tallet er således nærmest chaucersk skabt af både en indre kvalitet og en ydre fødsel, og forholdet mellem de to elementer blev vel aldrig helt afgjort.

traditionelt blandt godsejere og adelen, men kommer også til byens borgere. I et land som Danmark med en relativ lille elite og en i sammenligning med Europa forsvindende lille adel er dette forhold blot endnu mere udtalt. Eliten kunne ikke opretholde sig selv uden at blande sig, og det engelske ideal spiller ind både på adeligt og borgerligt ejede herregårdsejere og på byernes borgerskab.

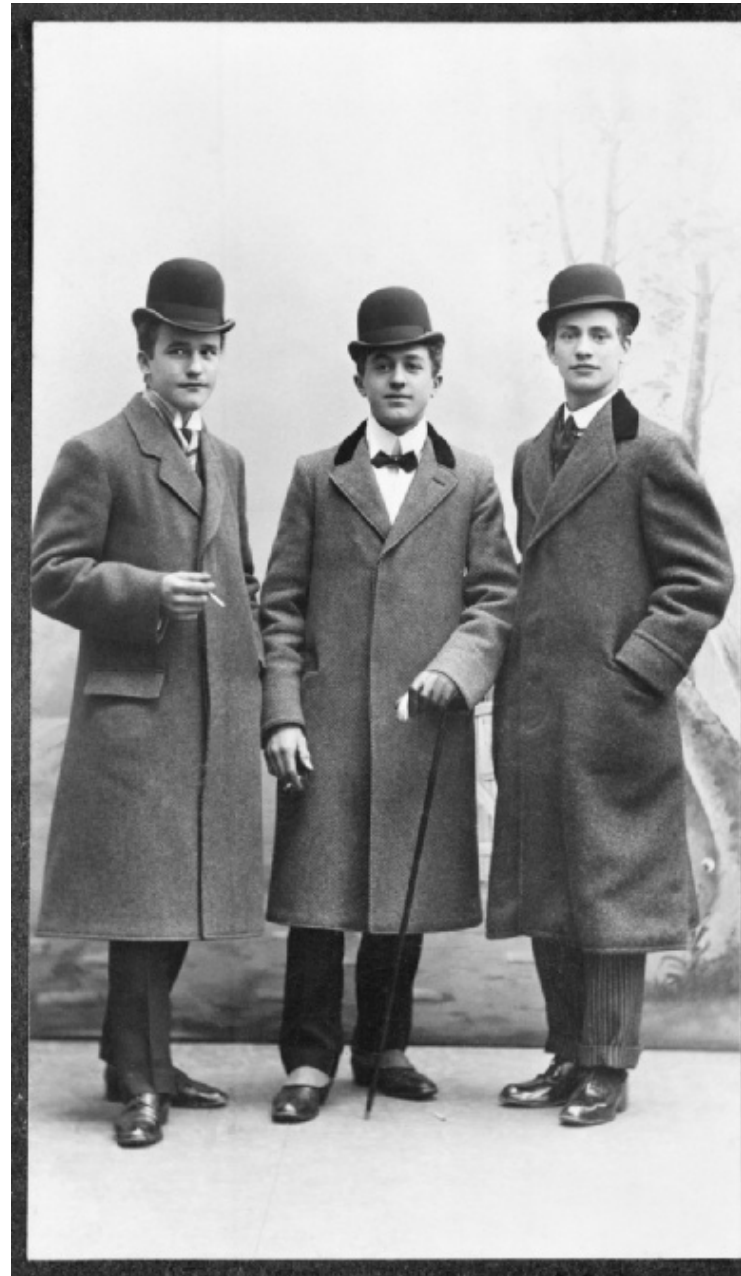
Og så var det altså også tidens opfattelse, at det ydre skulle afspejle det indre. Havde man en nusset skjorteflip, var moralen næppe heller helt fin i kanten. Påklædningen og manererne blev et sindets indeks, hvilket betød, at disse mænd fik en indimellem nærmest lidenskabelig optagethed af deres ydre.

Korrekt påklædning til enhver situation blev udviklet. De moderne tider gjorde også, at man nu i stormagasiner kunne komme nærmere i hvert fald det ydre billede, selvom man måske ikke var særligt ved muffen. Gentlemanship bliver til noget, man udlever både gennem sin opførsel og moral – og kan vise det gennem at købe jaket, diplomatfrakke, høj hat og stok nærmest på linje med at pege på en bestemt herkomst. Og gennem drengearene i matrosthøj og drengehabit, i hjemmets favn og gennem skolens tugt lærte de unge fra elitens familier gentlemanidealene, så de som voksne både var venlige at omgås og kunne udvise samfundssind og samtidig håndtere den forventelige status og dermed magtudøvelse med fornuft og moderation.

Moderne tider

Så langt idealet. Som slutbemærkning bør nævnes, at i samme periode blev gentlemen også udfordret. Forretnings- og arbejdslivet trængte sig på i en storby, der efterhånden

blev moderne, hastig og teknisk, og både arbejdslivet og den fristende storbys selskabsliv fordrede nye tiltag, både i opførsel og påklædning, ligesom fritidslivet særligt om sommeren medførte helt nye udfordringer.



Tre unge gentlemen i 1918 iført citydress med frakker, to bowlers og en rund hat. Manden til venstre med cigaret, manden i midten med spadserestok og manden til højre med højmoderne opslag på bukserne.

Foto: Nationalmuseet

Badelivet blev moderne, og på badehoteller og i fiskerlejer skulle gentlemen i det ligeledes nyopfundne lyse sommertøj med stråhat nu omgås både hinanden og andre befolkningsgrupper, ligesom kønnene blev blandet på en hidtil ukendt måde.

Også sporten kom til som en ny aktivitet og medførte dels et utal af beklædninger, dels et nyt syn på selve mandskroppen og delvist på det at være mand. En uheldig kropsbygning kunne nu ikke alene afhjælpes af en dygtig skrædder, men måtte rettes op gennem legemsøvelser og idræt. Gentlemen begyndte at dyrke idrætter, der kunne give en olympisk, slank og smidig krop, og i 1896 blev de moderne olympiske lege grundlagt efter samme ideer. Sporten, ligesom spejderbevægelserne og de kristelige foreninger, gjorde også, at store grupper i samfundet op-

tog gentlemanidealene som livsidealer – og betød konkret, at mænd blev renere og mere velplejede, efterhånden som klubhuse skød frem med vaskemuligheder. Det betød også, at mænd måtte udvikle en kodeks for at omgås nøgne blandt hinanden – og det ledte til en voldsom stigmatisering af den homoseksuelle mand.

Ikke alle levede op til dette altomfattende program, vel de færreste i fuld grad. Idealet er tusind år gammelt i sin moderne form, men det 19. århundrede bragte det frem til et højdepunkt, som man stadigvæk refererer til i dag, når der tales om gentlemen i sporten, herremoden, børneopdragelsen eller omgangen mellem kønnene – og der findes da også stadigvæk fuldendte gentlemen blandt os. ■

Teaching Refugee Narratives

BY ULLA RAHBEEK AND STINE SCHNOR-OLSEN

Stine Schnor-Olsen (th.) er cand.mag i Engelsk fra Københavns Universitet, hvor hun specialiserede sig i postkolonialisme, minoritets- og kønsstudier. Hun arbejder som projektmedarbejder for Globalt Fokus med fokus på FN's Verdensmål.



Ulla Rahbek (tv.) er lektor i postkolonial litteratur ved Københavns Universitet, hvor hun underviser og forsker i postkolonial og multikulturel britisk litteratur. Hendes bøger inkluderer *In Search of the Afropolitan* (2016, med Eva Rask Knudsen), *Global Voices* (2016) og *British Multicultural Literature and Superdiversity* (udkommer efterår 2019).

Fortress Europe has constructed not just a physical barrier but an emotional one. Migrants have come to be seen less as human beings than so much flotsam and jetsam to be swept away from Europe's beaches (Kenan Malik, *Guardian*, 9 December 2018).

According to British journalist Patrick Kingsley the central question of our age is: What is a refugee? In this piece, we want to use this topical question as a starting point for some reflections on teaching a module on the current refugee crisis where the focus is on the refugee debate *and* on refugee narratives. A suitable starting point for such a module could be to consider how the topic pivots on

the vexed issue of representation. Who represents the refugee, how is the refugee represented, and to whom? How are issues of representation central in the ongoing contemporary debate – a dispute that is noticeably bound up in a problematically politicised binary discourse? And how might refugee narratives help break out of, and nuance, such a cemented debate? These are the questions we will explore in the following reflections on teaching refugee narratives.

It is almost impossible to discuss the ongoing refugee crisis without reflecting on the issue of representation. In today's society, refugees find themselves over-represented in the

”

Refugees – typically also labelled migrants – are often at the mercy of mediators, who knowingly or unknowingly end up controlling their narrative.

media, in political and societal debates, and in the persistent discussions of western society’s cosmopolitan hospitality or nationalistic xenophobia. Refugees – typically also labelled migrants – are often at the mercy of mediators, who knowingly or unknowingly end up controlling their narrative. As Hanif Kureishi writes in *The Migrant has no Face, Status or Story*: ‘The migrant is degraded to the status of an object about whom anything can be said and to whom anything can be done’ (*Guardian*, 30 May 2014). Therefore, it is vitally important to differentiate between *who* is telling the story and *which* story is being told, especially in connection with refugee narratives, which are part of a complex political discussion. As W. J. T. Mitchell argues, representation is a triangular relationship: it will always be *of* someone, *by* someone, *to* someone. That is why it is difficult to examine representation as an innocent or objective practise; it is intrinsically marked by power. Regardless of the intentions of ‘the maker’ of the representation, the representation will inevitably take on a political or ideological format when projected to the world. Thus, representations inadvertently end up constructing their representational subject. This means that representation comes with a responsibility, a responsibility to consider *which* and *whose*

representations are brought to students. It is therefore essential to ask, is this refugee narrative *about* a refugee or *by* a refugee? The answer to that question matters. It matters because it differentiates between speaking for someone or speaking for yourself.

To complicate matters further, most representations of refugees are constructed around a skewed binary distinction between good/bad, us/them, victim/villain. We use these distinctions not only to categorise the refugee but to categorise ourselves by comparison, too. In the binary distinction between us and them, we place ourselves in the safe, homogenous category of *us* and situate ‘the strangers’ in the unsafe, disruptive category of *them*. When former British PM David Cameron describes migrants in Calais as a ‘swamp of people’ trying to reach Britain, he resorts to a dehumanising discourse that only serves conveniently to obscure ‘the vulnerabilities that come from being a foreigner,’ according to Louise Arbour, the UN secretary general’s special representative for international migration (*Guardian*, 30 July 2015 and 22 November 2017).

Another implication of the increasingly cemented binary division in the debate about refugees and migrants is that these figures are reduced to what Chimamanda Ngozi Adichie calls the ‘single story’, and, as she has warned, a single story often becomes *the only story*: ‘The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story’ (TED talk, 2009). This single story, this black-and-white narrative, is a simplified version where refugees become stereotypical discursive tropes, often used for ideological and political purposes. This is what we must

be vigilant against, as such a discursive reduction removes real people's personhood and agency, and leaves them with the singular label of refugee, which, we must remember, should always be a temporary label.

Representations, then, are ways of giving things meaning. 'What is a refugee?' is a question about processes of representation and, consequently, the creation of meaning. While the *debate* about refugees is deadlocked in a binary single story that traffics in stereotypes – where the refugee crisis is either a story about the West's moral deficit that reduces refugees to victims only (told in left-wing newspapers) or a story about masses of unwanted criminals and villains who want to deprive us of what is rightfully ours (told in right-wing newspapers) – refugee *narratives* can point to ways to break this impasse. Literature can nuance, question and complicate representations, because literature, *good* literature, refuses lazy generalisations and simplifications. According to Caryl Phillips, literature 'is plurality in action, [...] it relishes in ambiguity, and it deeply respects the place where everybody has the right to be understood' ('Colour Me English', 2011). From this perspective, then, refugee literature and narratives can create more realistic, empowering and self-empowering, and convincing portrayals of refugees by showing them in all their human complexity – and in all their ordinariness. They are people like us. Indeed, as a starting point, such narratives can humanise the figure that has been bereft of human attributes in the politicised and polarised debate. In the words of Khaled Hosseini: 'I wish the world could hear what I am hearing. Stories are the best antidote to the dehumanisation caused by numbers. They restore our empathy. Each story I hear from a refugee

helps me feel, bone-deep, my immutable connection to its teller as a fellow human. I see myself, the people I would give my life for, in every tale I am told' (*Guardian*, 17 August 2018).

Such humanisation, which is largely the result of complex processes of representation and self-representation, need not be difficult to address and teach. For example, Sylvia LeFanu's short film, *Abu Adnan* (Denmark, 2016) demonstrates the power relations at play in processes of representation – both as a matter of being represented and as a matter of self-representation. In Danish class, the Syrian refugee Sayid (S) has the following

”

When former British PM David Cameron describes migrants in Calais as a 'swamp of people' trying to reach Britain, he resorts to a dehumanising discourse.

conversation with his teacher (T): 'S: Jeg er doctor i Syria. T: Ok, så du var læge. S: Jeg er læge. T: Ja, selvfølgelig, du er læge.' Even though Sayid has been given a new identity, the temporary label of refugee, he is still a doctor. That is, he is still Sayid, a Syrian doctor-now-refugee in Denmark, and thus much more than a reductive single story. A refugee is something you become, it is not something you are, Sayid seems to insist. For teachers interested in developing a module on refugee narratives, there are many stories about refugees and by refugees

to be found in a number of recent books: Olu-mide Popoola and Annie Holmes' *breach* (2016), *Refugee Tales I and II* (2016 and 2017), edited by David Herd and Anna Pincus (many of the tales are read by their authors: <https://28for28.org/>), Lucy Popescu's edited volumes *A Country of Refuge* (2016) and *A Country to Call Home* (2018), Charlotte McDonald-Gibson, *Castaway: Stories from Europe's Refugee Crisis* (2016) and Viet Thanh Nguyen, *The Displaced* (2018) are all treasure troves of stories and narratives suitable for both B and A level English classes. If you want to elaborate on representation, a comparative approach is productive and helps to pinpoint the power relations involved in all representational processes. You could for example compare Viet Thanh Nguyen's story about his own status as a refugee from the introduction to *The Displaced* with Charlotte McDonald-Gibson's description of how becoming a refugee affects Nigerian Majid in *Castaway*. Here is Viet Thanh Nguyen's self-representation: 'I was born a citizen and a human being. At four years of age I became something less than human, at least in the eyes of those who do not think of refugees as human beings. [...] The other exists in contradiction, or perhaps in paradox, being either invisible or hyper-visible, but rarely just visible.' And here is McDonald-Gibson's representation of Majid: 'In the two and a half years since the young Nigerian [Majid] had walked ashore on Lampedusa, he felt his identity had been slowly stripped away, until all that was left was a shell, a person known only by the labels he had grown to despise: *refugee, foreigner, immigrant, outsider*.' What do such stories tell us about what a refugee is, or better, what it feels like to become a refugee? How does the label of refugee affect a sense of personal identity? What are the denotations and connotations of the term 'refugee'? What is the

difference between a story by a refugee and a story about a refugee? What is a refugee? Such questions nuance the refugee debate in ways that newspapers cannot or will not and they can actively and productively set class debates in motion on the central question of our age.

Not only do refugee narratives help to unpack the global category of refugee, as connotative of unnamed and unwanted masses, by showing the individual and named human beings 'behind' such de-personifying labels. Refugee narratives also shed light on all the complex affective and ethical responses involved in the refugee debate because such stories are not afraid of asking provocative questions that teachers can raise in class. How do such narratives force readers to think about 'refuge' as both a state and a place of safety? To be sure, the notion of refuge connotes both a way or state of being in the world and a place to call home in the world. J. J. Bola's poem 'Refuge' speaks to this affective and ethical issue:

I remember one day i heard them say
to me
they come here to take our jobs
they need to go back to where they
came from
not knowing that i was one of the ones
who came.
i told them that a refugee is simply
someone who is trying to make a home
[https://www.youtube.com/
watch?v=R3dgPtyQ3PI](https://www.youtube.com/watch?v=R3dgPtyQ3PI)

Do refugees need to be exceptional in order to catch Europe's imagination, such as the Malian migrant who rescued a toddler from a Parisian balcony in 2018 and was given French citizenship in return? Do they need to die spectacular deaths, like three-year old Alan Kurdi in 2015, in order to be named and

noticed in the debate and given their own Wikipedia-page? Do refugees need to be grateful? Are refugees not allowed to be ungrateful and boringly ordinary? In 'The Ungrateful Refugee' Dina Nayeri asks, provocatively and polemically: 'Is the life of the happy mediocrity a privilege reserved for those who never stray from home?' (*Guardian*, 4 April 2017). An attempt to turn the negative inflections of the question 'What is a refugee?' into something positive, enabling and empowering is the Refugenes project that showcases famous people with refugee backgrounds in a series of videos on Youtube, <https://helprefugees.org/news/refugenes/>. This charity pinpoints the centrality of hope and keeping hope alive as a vitally important aspect of becoming a refugee. Without hope, how can a refugee envision a future? Without hope, how can a refugee imagine a future when she is no longer a refugee, but an ordinary individual who happens to have refugenes?

Working with refugee narratives – and addressing the refugee debate – will, as this piece has demonstrated, inevitably be affected by ideological and political ideas and perspectives, and thus a potentially difficult terrain for a teacher. But we want to argue, by way of conclusion, that such a fraught discussion is important in the contemporary moment. Not only will a lesson on refugee narratives draw attention to one of the most central topics of our time, it will also provide valuable insight into processes of representation, insights that can develop into transferable skills, and help students reflect on all kinds of representation. Furthermore, considering how the figure of the refugee is constructed and represented – and how the refugee attempts to construct and represent herself – is, by extension, also reflecting on who we are, as human beings in an interdependent and globally intertwined world.

As Kenan Malik reminds us: 'So blinded have European authorities become by their obsession with immigration that they have lost the ability to recognise the most basic of obligations to other human beings. A few thousand drowned Africans and Asians every year is, for many, a price worth paying to keep the lid on the immigration debate at home'. (*Guardian*, 9 December 2018). ■

A Murder of Crows

Using Picturebook Sequencing in Language Education

BY BJÖRN SUNDMARK



Björn Sundmark is Professor of English literature at Malmö University, Sweden, where he teaches Children's Literature in a Global Perspective. He has published numerous articles and chapters on children's literature, and is the author of the study *Alice in the Oral-Literary Continuum*, and the editor of *The Nation in Children's Literature* and *Child Autonomy and Child Governance in Children's Literature*.

In the teaching module described in this article a collaborative creative writing module in ESL is described and discussed. Specifically, the article explores how sets of wordless pictures were interpreted, sequenced, read, discussed, and given literary form by two cohorts of students in Sweden, one in upper secondary education (ESL), the other one in tertiary education (teacher students). The underlying assumption is that literature is a suitable training ground for the language learner. It presents well-defined chunks of memorable language that can be approached, analyzed, and processed in different ways. Moreover, although literature can be characterized by its language content, it is also an aesthetic object, and a carrier of cultural content.

Previously, we had explored the creative writing potential of written templates and

fanfiction models (Sauro and Sundmark, 2016), as well as collaborative writing (Sundmark 2008), and the use of single-picture prompts and maps (ibid); now the idea was to move towards a more explorative approach involving sequences of pictures. For this purpose, we used two works by Russian illustrator Igor Oleyannikov¹ (H. C. Andersen Award Winner 2018): “The Dead Tsarevna and the Seven Bogatyrs,” and “The Book of Judges.”

As a warm-up, the students worked with a single illustration from “The Book of Judges”. The task was to describe the picture in detail, and come up with a caption and story title. Second, we presented Oleyannikov’s eighteen illustrations to Alexander Pushkin’s “The Dead Tsarevna and the Seven Bogatyrs” (1833/2016). Neither title, nor author, nor any other information was provided. The illustration can be seen to the right. It shows

¹ The illustrations are printed with Igor Oleyannikov’s permission.

nine birds – crows or ravens, probably – some descending, some already on the ground. The bird in the foreground has something red in its beak, presumably a bloody piece of flesh. This gory detail provides the only dash of color in the otherwise greyscale picture. It draws the attention of the reader. Interestingly, the ground itself is out of view. In the nondescript background, a vertical thick black line can be seen in silhouette against a grey sky. Most of the students identified this as a pole. Other suggestions were “tree without branches,” and “tornado.” The dramatic nature of the picture escaped no one. One student came up with the caption: “The crows landed in the bloody snow to feast on their master,” and the story title *A Murder of Crows*. Another student suggested the title *Crowpocalypse Now!*

Sets of the illustrations were then distributed to groups of four to five students.

The majority of the groups eventually recognized the fairy tale as a version of Snow White (tale type AA709). But the challenge still remained to accommodate their story expectations with that of Pushkin’s and Oleynnikov’s version of it. The process here is similar to what takes place in fanfiction writing, where there is a known original, which is used as a starting point for new versions. The difference here is that, in a sense, Oleynnikov’s version (of Pushkin’s version), could already be interpreted as a form of fanart.

In this study, the students only provided oral plot summaries of “The Dead Tsarevna and Seven Bogatyrs,” but the task could easily be expanded into a larger writing assignment and workshop.

Now that the students knew the procedure, we presented another set of eighteen pictures by Oleynnikov from his *The Book of*



Judges. As before, the details about the pictures or the illustrator and author were not disclosed at this point; the illustrations were exhibited in no particular order and without words. While the students identified the previous set of illustrations as having fairy tale connotations, specifically to Snow White, the second set proved more challenging. The raising of the bar was intentional, and none of the groups saw anything Biblical in the illustrations. This is not surprising



since there are no recognizable Judeo-Christian features in the visual text, and the whole narrative has been moved from its original, Middle Eastern setting to a northerly, nomadic setting (Lapland, Siberia, Northern Canada comes to mind) – just as in the Russian “Snow White.” Sets of the illustrations were then given to groups of 4-5 persons. The groups were asked to:

- Decide on the setting of the story,
- Order the pictures in such a way that the sequence will make narrative sense,
- Agree on what each of the pictures represent,
- Write captions to each picture,
- Name significant characters, places, activities,
- Decide on style and genre features,
- Establish how the story should be narrated (point of view)
- Decide the genre,
- Agree on a story title for,

- Discuss the possible message and/or relevance of the story,
- Divide the pictures between the group members (4-5 each).

When the group members had agreed on the essentials, each of the group members chose 4-5 pictures, and was tasked to contribute 400-600 words to the total story. Each student also provided a caption for each picture – that is, a phrase that also occurs in the story itself. The captioned images provided scaffolding for the story; it also ensured that the illustrations were not just used as decoration, but provided meaningful story content.

Following up on the individual writing, the students then met to harmonize their texts and provide peer review. The completed collective tale totaled 1600-2000 words. In the final class, the groups presented their versions to each other, and discussed different storytelling solutions.

The ulterior aim of the teaching module was to improve teaching practices with regard to language development and literary competence. The analysis of the stories focused mainly on the development of students’ literary competence, that is, how well they were able to apply basic critical concepts, such as setting, plot, narration, style, genre, characterization to their writing. To just give one example, single, linear plotlines dominate, but a number of the groups have chosen to frame the main story as a flashback or memory. In these stories, and a few others, an old man is about to die; he thinks back on his life in the tribe, his success and his defeats. When the tale is told, the old man dies, and the narrative is back in the frame story (burial ceremony). Besides being a convenient storytelling device, the framing serves the purpose of reducing the number of



characters in the story, since the protagonist (and potentially other characters) can be portrayed both as their young and old selves. With this strategy, the number of picture of the main storyline can also be reduced to 12-13 images, which some of the groups found helpful. Furthermore, this narrative strategy makes it natural for the writers to tell a story that plays out over a long time period, something that is potentially (fictional) history, autobiography, and legend. All of the groups, except two, make use of third person narra-

tion. However, the degree of focalization varies greatly. Some groups have chosen a strongly focalized third person protagonist. This is from the beginning of “Relived”:

“Break of dawn. Again. It was freezing in the old man’s hut because the fire had died out during the night. Only the smoke remained. Despite the cold, Kumya woke up sweaty. He couldn’t remember the last time he didn’t. Always the same dream. Every morning he wished it was just a dream, but he knew all too well that it wasn’t. The images were as clear in his head as when it happened.”

To sum up, the project is positive in several ways: the students are motivated to become better readers and writers, and their visual, verbal and critical competence is developed. As always, the proof is in the pudding. Much hinges on the students’ interpretation of the pictures and how these can be sequenced into a story and deciding on what kind of story this is. Most of the groups settled for stories of revenge and tribal history, often centering on one heroic leader. Interestingly, this is actually quite close to the gist of the original *Book of Judges*. The basic, repetitive narrative of the *Book of Judges* is how the Israelites succeed under the leadership of their judges to overcome their enemies (Moabites, Philistines etc), and, conversely, how easily they are destroyed as soon as they are without leaders and stray from God. Thus, somehow, Oleynnikov’s illustrations alone, and randomly presented, stimulated storytelling that replicated the pattern of the bloody and episodic tribal tales in the *Book of Judges* (minus the Judeo-Christian God). Still, motifs and themes related to sacrifice and rituals are common both in the students’ stories and in the *Book of Judges* (eg Jephtha’s sacrifice of his own daughter).



The students' choice of genre will affect the style of writing in various ways. Many chose a simple, realistic style of writing even if they include supernatural events. In their reflections, they tended to identify their stories as adventure, horror, or action. In a few cases as fantasy. Interestingly, not one of the groups identify their story as a fairy tale, or as a legend. Perhaps this is due to the tragic and violent nature of the pictures. Unlike the fairy tale, there is no picture in the set visualizing a positive outcome. This means

that it is also a challenge to work out or integrate a purpose or message. Rough justice and revenge are meted out, certainly, but not happiness and success.

The project brings together literary competence and language learning through collaborative creative writing and the creation of a challenging picture book. The instructions and scaffolding make it possible for the students to create stories on the basis of the set of illustrations given them. First, the scrambled set of illustrations challenge the students' ability to create narrative meaning out of chaos. Second, their own creative and collaborative faculties are challenged. Each of these stages represent a learning opportunity that engages the students' linguistic and literary competence, as well as their aesthetic sensibilities and metacognitive faculties.

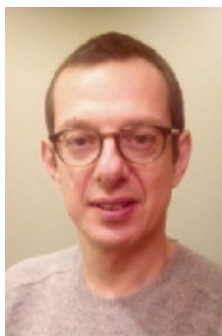
References

- Oleynnikov, Igor (illustrations) (2016). "The Dead Tsarevna and the Seven Bogatyrs" from *Fairy Tales* by Alexander Pushkin. Moscow: Arbor.
- Oleynnikov, Igor (illustrations) (2015). *Book of Joshua, Book of Judges, Book of Ruth*. Saint Petersburg: Vita Nova.
- Sundmark, Björn (2014). "Dragons Be Here": Teaching Children's Literature and Creative Writing with the Help of Maps. *Thinking through Children's Literature in the Classroom*. Eds. Agustin Agustín Reyes-Torres, Luis S. Villacañas-de-Castro and Betlem Soler-Pardo. Cambridge: Cambridge Scholars Press.
- Sundmark, Björn (2016). "Report from Middle Earth: Fanfiction Tasks in the EFL Classroom." Co-authored with Shannon Sauro. *ELT Journal* 70.4. 414-423. ■

Hand on heart

A defence of handwriting in the teaching and learning of English

BY RICHARD BENN



Richard Benn is the Head of English and Media Studies at Silverdale School, an outstanding secondary non-selective comprehensive school in south west Sheffield. He is also a Specialist Leader of Education and has worked in independent schools in Glasgow and Brussels.

In 2019 such is the ease and ubiquity of digital technology that we just don't need to reach for a pen. When we say "write" these days, we tend to mean type or text. In fact, forget typing: I could be talking this article onto the page using Voice Recognition Software, and then ask Siri or any other digital assistant to email it to you – and why shouldn't I? In the world of grown-ups, seeing someone write by hand in a book these days can look awfully quaint, almost like someone knitting or turning a pot.

So, I was initially impressed and a bit envious to hear about how schools internationally are adapting to make the experience of learning at school more technologically relevant and future-proof. In Denmark and Finland, although handwriting is still taught, it is not unusual to see iPads in a year 1 classroom and in the secondary classroom, and especially in the later years, all work is submitted digitally and all exams are sat digitally.

This feels more than the North Sea away from where I work in England: here, the culture of handwriting seems almost unaffected by the invention of the laptop. All classwork is done by pen in exercise books that are then marked by hand by the teachers. Every student is expected to bring a "pencil case" (although it is the pen we ask them to use in most cases) and can be disciplined if they don't. There are exceptional cases – pupils with Special Educational Needs (SEN) who bring their own laptop. I know of several students who could use a laptop but are embarrassed that they will stand out among their pen-yielding peers. All assessments and exams up to GCSE (aged 16) are handwritten, again with the exception of those who are tested for relevant SENs. At A Level (aged 18) there are some opportunities for digitally produced work, but this comprises no more than 20% of any course grade.

Around fifteen years ago there was a big push in technology in schools- we bought lots of laptops in response to an “ICT in the Curriculum” policy, but with funding cuts and a much more traditionalist view of education from the Conservative government that were it not for the computer on the teacher’s desk and the students’ sneaky uses of smartphones you could believe that it was 1979 not 2019. (Those laptops are derelict and being “disappeared” this summer).

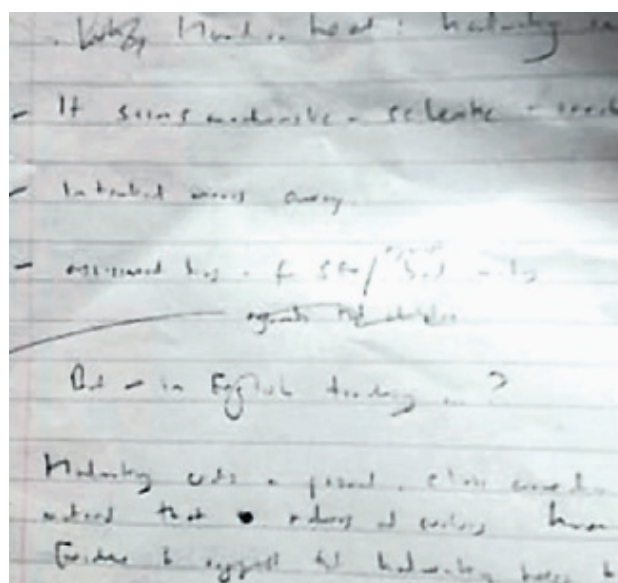
I worry about this- not only does it show that our schools are out of touch and anachronistic, decision making in this area has become sclerotic: I have found no evidence that any policy maker has any clear plans or funds to bring forth change. As an exam marker, I also worry about “handwriting bias”¹; I think it is all too plausible that a marker may be less favourable to work that is tough to decipher. If that is the case – and of course contradictory evidence exists – then exams that are word-processed should in principle be fairer. Following from this, where might such bias begin? What if over-worked teachers are susceptible to bias in a student’s handwritten class work from the early years? I wish I could confidently claim to have always been free of that.

And yet, I am going to argue that we are very careful about asking students to set down their pens, particularly when it comes to the pedagogy of English, the teaching subject.

The best way to illustrate my main defence of handwriting was to describe the process of writing this piece. At first I, inevitably, opened a word document and started typing in sentences; then I opened browser windows and researched a bit; and then I

went back and forth like that for some time. I edited, moved bits around and copied and pasted ideas and quotes onto the page. It was a disjointed process and I found the technology often frustrated my line of thought.

I described this to an academic writer (my wife) who urged me to sketch down the ideas of what I want to say first on paper. So I did, producing pretty much the outline to this entire piece. Here is a little bit of that:



Now, maybe planning out my ideas first on the word processor before starting would have been just as useful, but I don’t think so. I agree with Oscar, a 17-year-old who can use word processor in his exams but has chosen not to²:

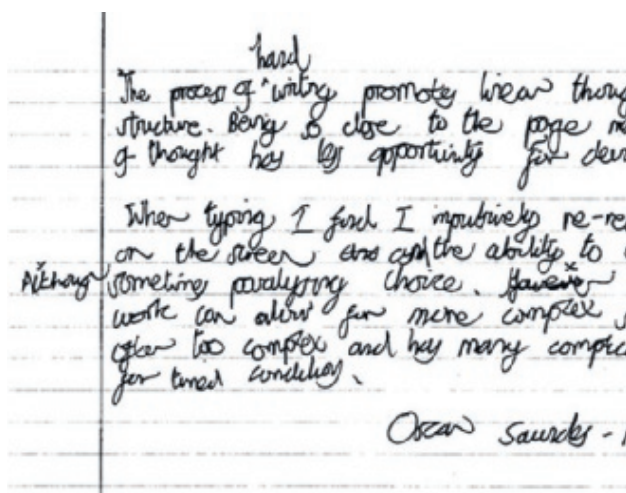
It is easier to read it word processed:

“The process of handwriting promotes clear thought and natural structure. Being so close to the page means that translation of thought has less opportunity for deviation.

When typing I find I compulsively re-read my work on the screen and the ability to edit

¹ <https://cerp.aqa.org.uk/research-library/review-literature-marking-reliability/how-to-cite>

² <https://nha-handwriting.org.uk/handwriting/why-is-handwriting-important/>



is sometimes paralyzing. Although computer work can allow for more complex structure, it is often too complex and has many complications for timed conditions”.

In our subject where we are looking for expression of clear thinking, I would argue from experience that handwriting brings us closer to the contents of our minds with “less opportunity for deviation”. I want students of English to construct a considered and coherent response to texts we have studied or creative writing stimuli, and so writing things by hand I believe supports this far better than the more detached relationship between mind and word document.

This is consistent with a study on notetaking by hand as opposed to on a laptop. Students have been shown to write less but think more when they take notes by hand.³ Writing by hand I believe is a deeper cognitive process and so that’s what I want happening in an English classroom when students are copying and taking notes.

Even more convincing to me as an English teacher is the role of cursive handwriting in

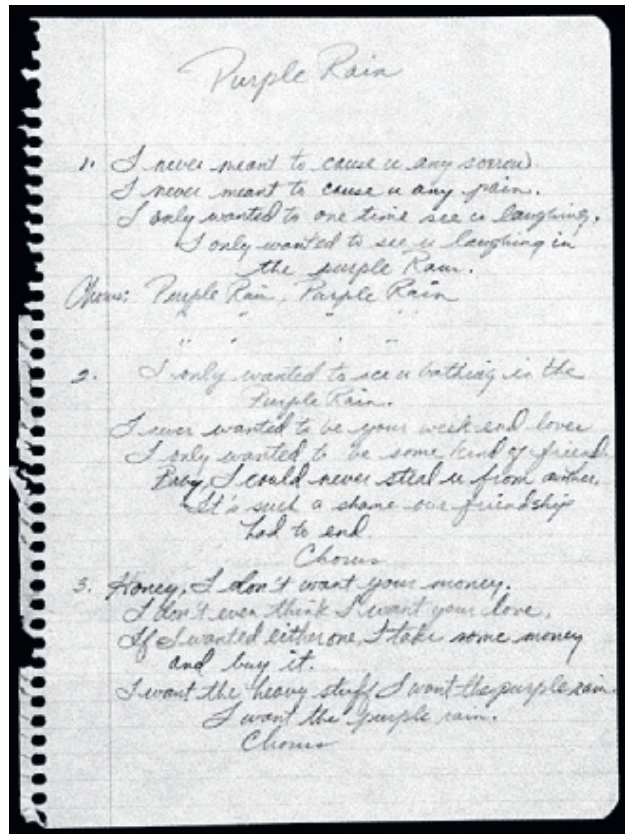
experiencing language itself⁴ If the idea that “you never really know what an A is until you’ve physically drawn it” rings true, then what about all the words we want students to know? Indeed, a French study which has been repeated in other countries links cursive writing to reading ability.⁵ This makes me consider whether I should be encouraging more copying out of vocabulary and literary extracts, not less.

Which brings me to one of the main virtues of English as a teaching subject: beyond the ability to communicate effectively in a language, there is a shared expression of our humanity. Yes, I appreciate that’s bold but I haven’t met an English teacher who disagrees. As handwriting is experienced more personally within the mind and body then it also feels more personal to share it. It is essentially more humane. The relationship between a student’s handwritten English essay and the teacher’s handwritten response seems to me much stronger and more meaningful than off the screen. Same goes for

³ <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797614524581>

⁴ <https://www.theguardian.com/teacher-network/2018/mar/07/does-being-able-to-write-by-hand-still-matter-in-2018>

⁵ <https://www.redlinels.com/link-between-cursive-writing-and-reading-ability/>



when students peer assess each other's work. Well-presented handwritten work is an achievement of personal craft, and has value as such.

If anyone doubts that handwriting feels closer to personal expression and creativity, I wonder how they respond to seeing Prince's handwritten lyrics for "Purple Rain":

Handwriting itself says something to us about the people behind it – and connects us directly, physically, with the original scribes that started all this written communication off in the first place. Which generation of teachers would want to be the ones to end that legacy?

Now, I appreciate that is a sentimental and highly subjective point from a grumpy old man who has trouble throwing bits of paper away. But I came to this ready to accept that it was time for a systemic change – now I worry that we could make technology our

master rather than our tool if we too readily give up all the benefits that handwriting provides.

However, handwriting is effortful – which probably explains why we are debating teaching it in the first place. I hadn't given it much thought as a secondary school teacher, but teaching cursive handwriting is a hard and long slog for most children. That effort develops concentration and control: when we learn to handwrite cursively we train the brain in "functional specialisation" – optimally integrating movement control, sensation and thinking.⁶ Moreover, the rewards of the effort are all the cognitive benefits of handwriting, such as promoting "clear thought" and "natural structure", which are only available when "automaticity" (the

⁶ <https://www.psychologytoday.com/gb/blog/memory-medic/201303/why-writing-hand-could-make-you-smarter>

ability to get letters down automatically) is achieved.⁷

So, hurray for handwriting, writes the man on the word processor. It seems to me we need to be teaching and examining writing both by hand and on computers. We should emphasise the opportunities and advantages of both. I do think there should also be some word processing element in English exams – for fairness to all students and because they will be word processing their writing in that place called the “real world”. To make that happen, we must make sure that all students have equal access to the technology – and in the U.K. that is just not there yet.

Having researched and written this I have made a few resolutions when it comes to handwriting in the English classroom, and I will share them with my lucky department:

1. Ask students to reflect on their handwriting. Make them proud of it – it’s theirs alone.
2. Recognise that pupils with specific educational needs should use word processors, but ask them to reflect on presentation and organisation of that work.
3. Support those who are not confident –

modelling good presentation and having a proper discussion about pens, rulers and margins.

4. Present them with the research regarding note taking and writing words out. Ask them to always plan by and note-take by hand, even if the final outcome will be word processed.
5. Encourage them to copy out more to improve their vocabulary and expression.
6. Embolden them to write for longer to express coherent and sustained thought – and the more writing they do, the more cognitive benefit they will get from it.
7. Show them a legacy of handwriting – they still have a hard-won and highly valued skill of the ancient scribes! . ■

⁷ <https://www.theguardian.com/teacher-net-work/2018/mar/07/does-being-able-to-write-by-hand-still-matter-in-2018>

Ny Poet Laureate



Simon Armitage

Foto: Peter James Millson

I dette nummer af Anglo Files er vi stolte over at have fået lov til at trykke et digt af den britiske digter Simon Armitage (f. 1963). Anledningen er Armitages udnævnelse til britisk Poet Laureate, en ærestitel, man kan smykke sig med i 10 år fra udnævnelsen. Han træder hermed ind i fornemt selskab sammen med berømte britiske lyrikere som Dryden, Wordsworth, Tennyson og senest Carol Ann Duffy (den første kvindelige Poet Laureate). Udnævnelsen indbefatter ikke konkrete pligter, men der er en forventning om, at man skriver digte til særlige nationale begivenheder. Kun få måneder efter sin udnævnelse har Armitage allerede opfyldt denne forpligtelse med blandt andre et mindedig om månelandingen i 1969, 'Conquistadors' bragt i *The Guardian*. Vi har imidlertid valgt at bringe et ældre digt, en klassiker, som Armitage selv betegner som et slags manifest for sit lyriske virke, nemlig 'It Ain't What You Do, It's What It Does To You.' Digtet er eminent undervisningseget, og vi håber hermed, at de af jer derude, som ikke allerede kender Armitage kunne få lyst til dykke ned i forfatterskabet – måske med nedenstående digt som det første. ■

It Ain't What You Do, It's What It Does To You

By Simon Armitage, British Poet Laureate

I have not bummed across America
with only a dollar to spare, one pair
of busted Levi's and a bowie knife.
I have lived with thieves in Manchester.

I have not padded through Taj Mahal,
barefoot, listening to the space between
each footfall picking up and putting down
its print against the marble floor. But I

skimmed flat stones across Black Moss on a day
so I could hear each set of ripples
as they crossed. I felt each stone's inertia
spend itself against the water; then sink.

I have not toyed with a parachute cord
while perched on the lip of a light-aircraft;
but I held the wobbly head of a boy
at the day centre, and stroked his hands.

And I guess that the tightness in the throat
and the tiny cascading sensation
somewhere inside us are both part of that
sense of something else. That feeling, I mean.

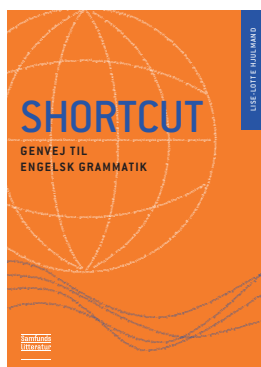
(1989)

ANMELDELSE

Af Nanna Flindt Kreiner,
Rysensteen Gymnasium

Shortcut – genvej til engelsk grammatik

Lise-Lotte Hjulmand



Jeg har altid haft den dybeste respekt for dem, der kaster sig ud i at skrive grammatikbøger. Genren kræver meget af sin forfatter: Sproget skal være pædagogisk, men præcist; eksemplerne realis-

tiske, men illustrative; forklaringerne grundige, men fokuserede. Lise-Lotte Hjulmand er i dén grad erfaren i at forfatte grammatikbøger, og mange af os har nok *A Contrastive Grammar of English* stående hjemme i reolen med æselører fra universitetstiden. Et af Hjulmands primære forskningsområder på CBS er moderne engelsk syntaks og morfologi, og hun har undervist studerende i engelsk grammatik, i hvad hun selv kalder en menneskealder. Nu har hun skrevet en ny grammatikbog: *Shortcut – genvej til engelsk grammatik*, udgivet på Samfundslitteratur. Som titlen viser, er bogen skrevet på dansk, men den har det kontrastive element kendt fra tidligere udgivelser. Bogen er ikke kun rettet mod gymnasieelever, men en bredere gruppe, der blandt andet inkluderer studerende på engelsksprogede uddannelser.

Forordet indeholder en opsang over A-niveauelevernes manglende grammatiske færdigheder. Hjulmand undrer sig såre over, at der er så stor forskel på læreplanernes ambitionsniveau og så dét niveau, eleverne rent faktisk når. Som begejstret grammatiklærer faldt kritikken mig for brystet, selvom jeg da

ikke er helt blind over for problemet. Min egen oplevelse er, at grammatik er noget af dét, eleverne interesserer sig absolut mindst for i starten af deres gymnasieforløb, måske fordi de selv har en oplevelse af at kunne klare sig udmærket uden den store grammatiske indsigt. De er ikke altid helt selv klar over den manglende præcision og idiomatik, som deres grammatiske *shortcomings* resulterer i. For en del af mine elever kommer dén åbenbaring i løbet af 2. eller 3.g, og så bliver det rigtig sjovt at undervise dem i grammatik. Lise-Lotte Hjulmand håber, at bogen kan være med til at løfte elevernes grammatiske niveau ved at være “en støtte for ambitiøse gymnasieelever og deres lærere”. Det tror jeg absolut den kan – selvom jeg har et par forbehold.

Bogen er klassisk delt op med et startkapitel, der gennemgår ordklasser i overordnet form. Derefter følger kapitler, der hver især fokuserer på et grammatisk område, hvor danskerne har svært ved at begå sig korrekt, for eksempel verberne, kongruens og forskellene mellem britisk og amerikansk engelsk. I hvert kapitel er der et afsnit, der hedder *problemer for danskere*, som vil være meget anvendeligt for vores elever i forbindelse med essayproduktion.

Helt overordnet er bogen virkelig god, og man er i gode hænder hos Hjulmand. Hun lever til fulde op til genrekravene, som jeg indledte artiklen med, så allerede hér ligger en eksplicit anbefaling. Hun skal især have ros for at have realistiske og nutidige eksempler, der vil vække genkendelse hos de fleste elever (for eksempel *Prince Harry, who married Meghan Markle in May 2018, is active in...*).

Layoutet er holdt simpelt i sort/hvid med punktopstilling og overskrifter med tal (10.1.1. punktum). Det er jo ikke noget, der forstærker en gennemsnitlig elevs grammatiske begejstring, men for den målrettede

kan det simple layout være med til at sikre klarhed.

Fordi Hjulmand vægter præcision højt, bruger hun lidt andre fagtermer end de fleste gængse grammatikbøger rettet mod gymnasiet. Sætningsleddene betegnes V-S-O og så videre (i stedet for tegnene kryds og bolle), det hedder *subjektskomplement*, *ledstilling* (i stedet for ordstilling). Det er ikke problematisk i sig selv, men kan have betydning i forhold til at vurdere, om bogen vil forvirre snarere end oplyse ens elevgruppe. Bagest i bogen finder man til gengæld en rigtig nyttig liste over terminologi, der både indeholder engelske, danske og dansk-latinske termer. Det vil også hjælpe brugere af bogen, som ikke er med på de ovennævnte termer.

Bogen er en ren tekstbog, der er altså ingen opgaver, hvilket adskiller den fra de fleste grammatikker til gymnasieniveau. Det stramme fokus på *problemer for danskere* er interessant og godt i sig selv, men også en af bogens ulemper i et gymnasieperspektiv. Der er ikke lagt vægt på grammatik som ressource i forbindelse med tekstanalyse, og det vil man som lærer absolut mangle. Jeg ville derfor selv synes, at bogen er for svær at have som eneste grammatikbog på holdet.

Hvem kan jeg anbefale bogen til? Alle engelsk-faggrupper vil være glade for at have et par eksemplarer stående på lærerhylden. Så kan man slå op i bogen for at hjælpe en elev på vej, der ikke kan finde tilstrækkeligt svar i klassens almindelige grammatikbog. Ambitiøse elever vil også have glæde af bogen i deres produktive arbejde, og måske kan bogen være med til at løfte niveauet for de elever, der siden finder vej til Hjulmands sprogundervisning på CBS. ■

ANMELDELSE

Af Ann Patricia Larsen,
Lektor på Aurehøj Gymnasium

En bog til tiden

Skriftlig eksamen i engelsk – STX og HF

Bjørn Christensen og Poul Tornøe.



Der er tale om en forholdsvis kort sag på 111 sider opdelt overskueligt efter de tre niveauer STX A, STX B og HF B og med samme systematik i de tre hovedkapitler, hvor hver del afsluttes med en tjekliste

til den travle læser. Bogen henvender sig til eleven i du-form og indledes med nogle praktiske råd i forbindelse med eksamen efterfulgt af en grundig gennemgang af de opgavetyper, der findes i den nye skriftlige prøve. Men den er lige så meget til læreren, der får en aldeles brugbar introduktion til de nye eksamensformer og de opgaver, der hører til, på de tre niveauer.

Til det analytiske essay på alle niveauer er der eksempler på opgaveinstruksen med fokuspunkt(er), og hvordan essayet kan bygges op om disse. Endvidere gives kommenterede eksempler på indledninger, analyseafsnit med topic sentences og konklusioner.

For de sproglige opgaver er der en beskrivelse af opgavetypen samt konkrete anvisninger til, hvad der forventes. For eksempel står der om opgave 2 på STX A følgende: "I assignment 2 bliver du også prøvet i grammatik. Teksten er lidt længere end i assignment

1, og der er typisk tre underspørgsmål...”. Der er endvidere egentlige løsningsforslag, der ligesom opgaveformuleringen grafisk adskiller sig fra anvisningerne.

Ud over at være målrettet de nye eksamensformer indeholder bogen som supplement en lille toolbox med en samling af forfatternes gode råd, der utvivlsomt er samlet efter retning af mange tusind stile, til anvendelse af blandt andet korrekturfunktionen i Word, Thesaurus og gratisudgaven af Online Oxford Collocation Dictionary. Sidstnævnte er en god makker for den elev, der gerne vil arbejde med at udvide sit ordforråd og udvikle sit sprog. Afsnittet med kohæsiions-skabende ord og fraser opdelt efter funktion er særdeles nyttigt, og det kunne danne basis for nogle tiltrængte øvelser med eleverne for at øge deres opmærksomhed på dette punkt. Apostrof og stavning behandles også kort med flere af de gamle kendinge som for eksempel its overfor it’s, whose overfor who’s og lignende.

Forfatterne har endvidere forsynet bogen med udvalgte analysebegreber til genrerne og nyttige formuleringer, der kan anvendes som inspiration til at kickstarte analysen eller fortolkningen, for eksempel “by using this simile, the narrator indicates that...” eller “the narrator’s short sentences and broken grammar reveal his confusion and despair”. Her er det naturligvis vigtigt at bede eleven om at personliggøre sine formuleringer, så man ikke ender med 31 ens vendinger i stilene.

I indledningen skriver forfatterne, at de håber, bogen kan være til hjælp både i undervisningen og til eksamen. Det er der slet ingen tvivl om. Det er en rigtig nyttig bog at have med i tasken, og den kommer på et

tidspunkt, hvor der endnu kan være lidt usikkerhed om de nye opgavetyper. ■

ANMELDELSE

Af Finn Agger, lektor i dansk og engelsk ved Tørring gymnasium

Engelsk Fortsættergrammatik. Questions and Answers

ved Dorthe Chalotte Hagelskjær,
Lene Lundsgaard, Svend Madsen,
Helle Brieghel.

Forlag: Systime

Pris: 310 kr (inkl. moms)

Udgivelsesår: 2018



Engelsk Fortsætter-grammatik. *Questions and Answers* er fornuftigt inddelt efter ordklasser. Man kan anke, at der begyndes med verberne, der jo er det allermest bøvlede i et sprog, men det er altså en fortsættergrammatik, så den kritik må prelle af på forfatterne. Hvert kapitel er centreret om pensumemner: verberne får fantasy og eventyr, præpositioner Canada, og så fremdeles. Det er meget fint, at der således kan sive lidt lærdom ind ad sidebenene, når eleverne sidder der og nørder grammatik. Der er også originaltekster – så der er taget højde for den nye reform.

Resten af sætningsmaterialet er så konstrueret både mundret og med djævelsk gode detaljer, som “Tolkien er født d. 3. januar, men

flyttede som 3-årig til England' i en lille oversættelsesætning. Det er lidt ærgerligt, at man her ikke opererer med udtrykket 'logisk datid', for vi kender alle 'logisk flertal', og forfatterne introducerer, meget fint, benævnelsen 'logisk ental' ved fællesbegreber i nogle sammenhænge, 'law and order is restored after Sauron's destruction', og det kunne være overført til kollektiver, som jo både kan være ental og flertal. På sin vis synes jeg, de går lidt rigoristisk til værks, da det er min oplevelse, at "reglerne" ikke overholdes, fordi de giver nogle muligheder. Min erfaring siger mig, at man tit, men ikke altid, kan bruge begge muligheder, men med en fin lille nuanceændring, hvis man tænker på helheden eller de enkelte elementer. Selvfølgelig ikke altid, 'the team were discussing how to pass the mountain' giver sig selv, men 'Harry's surviving family are all muggles' er det ikke nødvendigvis, og jeg har haft lange diskussioner med klasser om eksempler, og før dem med min engelsklærer i gymnasiet (inden autoriteten sagde, at sådan er det bare). Så til de kære elever, gør (næsten) hvad I vil, bare husk, at det giver nuancer, og så slipper de (og vi) for røde streger!

Noget tilsvarende vil jeg sige om udvidet tid. Igen kommer gode eksempler kompasset rundt. Eleverne er godt dækket ind, blandt andet med "irriteret udvidet tid" ved always 'Why are you always blaming me', cried Gollum'. Jeg har dog lige en lille kritik mod udvidet tid om nær fremtid. Det er, som det skal være, med 'mad og drikke'. Men det er næsten ligesom dansk nutid om fremtid, hvor der kræves en tidsangivelse, 'Cinderella was marrying the prince the next day' (min fremhævning), fuldstændigt parallelt med 'hun giftede sig med ham næste dag', og her hverken spises eller rejses eller er tale om et verbum, 'der markerer bevægelse'?! Den meget

enkle pointe er, at udvidet tid her strækker sig fra nutid ind i fremtiden (ligesom med mad og rejser). Det er en proces, der er i gang med at gøre klar i kirken, dække bord osv. Så det er meget enklere, end forfatterne gør det til.

Der er en tendens til at gå i detaljer, hvor et overblik var muligt, for eksempel også ved verberne s. 8, som 'viser en handling, tilstand eller forandring' med fire underkategorier: hvad 'man gør, oplever, er eller bliver'. Gode gamle Schibbye gør det meget enklere: Der er do- og be-verber. De første giver sig selv, de sidste kan man næsten udelukke ved ikke at være 'do', for de udtrykker nemlig en relation. Det tror jeg godt, man kan få eleverne med på, for eksempel 'the house belongs to me' lig med 'the house is mine', hvor man for eksempel ikke kan sætte 'be' ind i sætningen uden uelegante krumspring, men vi har så til gengæld 'I study music (that is what I do)'. Pointen er så også her, at be-verberne har svært ved at komme i udvidet tid, 'the house is belonging to me' duer jo ikke. Som ovenfor, med hensyn til kongruens ved kollektiver og lignende, er der flere valgmuligheder. Der er sætninger, hvor udvidet tid ikke går an. Eleverne skal bare vide, at det kan ændre sætningens toning, og at de skal undgå inflation med formen, fordi den er så 'dramatisk' (fin vending fra forfatterne), som der er en tendens til, især på amerikansk.

Men jeg kunne også tænke mig en ekstra kategori af tiderne, når talen falder på verber, nemlig altid. For den kommer ikke i udvidet tid, som i 'the sun rises in the east'.

Selve layoutet er uheldigt, og det kan man næppe klandre forfatterne for: Der er flere spalter i forskellig farve, og nogle spalter er næsten tomme, mens andre er klemte sammen på et lille areal. Det med farverne er tilsyneladende et – ret forståeligt – tiltag mod

piratkopiering. Men det virker tungt, og de mange eksempler står med svært læselig kursiv. Her havde jeg hellere set en anden farve.

Alt i alt er jeg i gang med at finde hår i suppen, for tro mig, denne grammatik har kvaliteter.

Den kommer vidt omkring med klare forklaringer og gode eksempler, og eleverne vil være glade for den til eksamen. Den er god at arbejde med, og emneinddelingen er gennemført og anvendelig. Jeg håber, at der, ved et senere optryk, kan justeres lidt. Bogen har fortjent begge dele. ■



MEDDELELSE OM KURSER

Ud over det kommende årsmøde og i Nyborg 21.-22. november (se annonce andetsteds i bladet) vil foreningen afholde en række censorkurser i efteråret og foråret. Følg med på foreningens hjemmeside, engelskforeningen.dk/kursusoversigt/kommende-kurser/, for mere nyt om dette samt om andre kurser arrangeret af foreningens regionssekretærer.

Årskursus og generalforsamling 2019 Engelsk i en ny hverdag

Foreningen indbyder allerede til årskursus og generalforsamling i november 2019

Temaet for årskurset er Engelsk i en ny hverdag, og til kurset vil der være oplæg, der forholder sig til den nye læreplan med funktionel grammatik, stilistisk analyse i de skriftlige opgaver, SRP med C-niveaufag og meget andet. Kursets store fokus vil være, hvordan vi som engelsklærere agerer i en ny hverdag med nye læreplaner og nye arbejdsforhold. Under kurset afholdes der også generalforsamling, ligesom fagkonsulenten vil holde et oplæg.

Kursus: EN1911

Målgruppe: Engelsklærerforeningen for Gymnasiet og HF's medlemmer

Tidspunkt: Torsdag 21. til fredag 22. november 2019

Sted: Sinatur Hotel, Storebælt, Østerøvej 121, 5800 Nyborg

PRISER:

Deltagelse i årskurset 21/11-22/11 2019 inkl. overnatning:

Pris dkk 3.500,- for medlemmer, dkk 4.000,- for ikke-medlemmer

Deltagelse i årskurset 21/11-22/11 2019 uden overnatning:

Pris dkk 2.000,- for medlemmer, dkk 3.000,- for ikke-medlemmer

Deltagelse i årskurset kun torsdag 21/11 2019:

Pris dkk 1.500,- for medlemmer, dkk 2.000,- for ikke-medlemmer

Deltagelse i årskurset kun fredag 22/11 2019:

Pris dkk 1.500,- for medlemmer, dkk 2.000,- for ikke-medlemmer

De anførte priser ovenfor er inkl. moms og forplejning.

TILMELDINGSFRIST: Fredag 15. oktober 2019

**KONTAKT: Bodil Aase Frandsen Schmidt, Esbjerg Gymnasium, baf@egonline.dk og
Bianca Sauer, Sønderborg Statsskole, bi@statsskolen.dk**

TILMELDING: <https://www.tilmeld.dk/EN1911>

ANGLO FILES

193
3. 2019

MEDLEMSBLAD FOR ENGELSKLÆRERFORENINGEN FOR GYMNASIET OG HF
THE DANISH ASSOCIATION OF TEACHERS OF ENGLISH

Oplag: 1.800
ISBN 1395-881X

Deadlines og temaer 2019/2020

15. oktober: Lost in Translation

15. januar: Horror

Grafisk produktion

Tilrettelægning: Annette Borsbøl/Imperiet
Tryk: Tarm Bogtryk A/S

Anmeldelser

Anmeldereksemplarer sendes til Eva Høeg

Annoncer

Kontakt Pernille Holm

Forsiden

Forsideillustration: Harvey Macaulay/Imperiet

Billeder i bladet

Studenterbilleder: Rysensteen Gymnasium,
fotograf Emma Line Holm Sejersen.

Canada-billede: Pernille Holm.

Andre billeder: se oplysninger i billedtekst.

Redaktionen har forsøgt at finde og kontakte
alle rettighedshavere.

Adresseændringer

Bedes meddelt på www.engelskforeningen.dk

Website Engelsklærerforeningen og Anglo Files

www.engelskforeningen.dk

Her er bl.a. en oversigt over kurser, og her
ligger bladet i elektronisk form.

Bladets redaktion

Pernille Holm (ansv.) (Rysensteen Gymnasium),
bestyrelsesrep.

Stampesgade 5, 4.tv., 1702 København V
Tlf. 61 38 53 13 / ph@rysensteen.dk

Eva Høeg (Helsingør Gymnasium)
Prebens Vænge 3, 2800 Kgs. Lyngby
Tlf. 61 68 12 59 / eh@hels-gym.dk

Margit Nordskov Nielsen (Gribskov Gymnasium)
Strandboulevarden 31, 2. tv., 2100 København Ø
Tlf. 29 91 80 67 / margit.n@mail.dk

Jesper Kaalund (Aurehøj Gymnasium)
Lygten 59, 3. th., 2400 København NV
Tlf. 35 82 11 15 / jk@aurehoej.dk

Rasmus Kværndrup Andersen,
(Randers HF og VUC)
Edouard Suensons Gade 4, 5. sal, lejlighed A
8200 Aarhus N
Tlf. 25 33 61 48 / ra@randershfvuc.dk

Website EMU

<https://www.emu.dk/stx/engelsk>

Her er bl.a. praktiske ideer til undervisningen og
nyhedsbreve fra fagkonsulenten

Engelsklærerforeningens bestyrelse – For opdateret liste se hjemmesiden

Formand Bodil Aase Frandsen Schmidt
(Esbjerg Gymnasium og HF)
Tlf. 24426624
baf@egonline.dk

Kasserer Stig Lægdsgaard Madsen
(VUC Odense)
Tlf. 25 13 69 33
stiglaegdsgaard@gmail.com

Sekretær Rasmus Kværndrup Andersen,
(Randers HF og VUC)
Tlf. 25 33 61 48
ra@randershfvuc.dk

Kursuskoordination Janet Furtado
(Tønder Gymnasium)
Tlf. 26 23 84 08
jf@toender-gym.dk

Kursuskoordination Lise Fossø
(Vestfyns Gymnasium)
lf@fredericia-gym.dk

**Bestyrelsens repræsentant
i Anglo Files**
Pernille Holm
(Rysensteen Gymnasium)
Tlf. 61 38 53 13
ph@rysensteen.dk

Årskursus
Bianca Sauer
(Sønderborg Statsskole)
Tlf. 60 33 30 03
bi@statsskolen.dk

Suppleanter
Janet Furtado
(Tønder Gymnasium)
Tlf. 26 23 84 08
jf@toender-gym.dk

Mirela Musinovic (Barsel)
(Egedal Gymnasium og HF)
Tlf. 53 64 93 19
mire0002@egegym

Regionssekretærer – For opdateret liste se hjemmesiden

Region 1, Nordjylland
Maiken Sørdahl
(Thy-Mors HF og VUC)
Tlf. 40 83 47 92
maiken.soerdahl@skolekom.dk

Malene Eriksen
(VUC & HF Nordjylland,
Aalborg-afdelingen)
Tlf. 22 46 23 29
malenee@gmail.com

Region 2, Aarhus
Bodil Hohwü Nielsen
(Risskov Gymnasium)
Tlf. 86 19 75 05 / 28 57 75 05
bh@risskov-gym.dk

Region 3, Ringkøbing
Vakant

Region 4, Vejle
Finn Agger (Tørring Gymnasium)
Tlf. 76 41 89 49
fa@toerring-gym.dk

Region 5, Sydvestjylland
Janet Furtado (Tønder Gymnasium)
Tlf. 26 23 84 08
jf@toender-gym.dk

Jakob Sillasen Schmidt
(Det Kristne Gymnasium)
Tlf. 50 42 41 18
Jakob.sillasen.schmidt1@skolekom.dk

Region 6, Sydøstjylland
Dorte Rafn Christensen
(Aabenraa Gymnasium og HF)
Tlf. 74 61 79 13
dorte.rafn.christensen@skolekom.dk

Bianca Sauer
(Sønderborg Statsskole)
Tlf. 60 33 30 03
bi@statsskolen.dk

Region 7, Fyn
Lisbet Geerthsen
Tlf. 26 74 94 16
lisbetgeerthsen@gmail.com

Eva Pors (Midtfyns Gymnasium)
Tlf. 30 28 80 50
EP@mfg.dk

Region 8, Vestsjælland og Storstrøm
Diana Stråsø Kjær (Køge Gymnasium)
Tlf. 30 29 98 01
kgdt@kgygym.dk

Region 9, Roskilde
Simon Veber Weishaupt
(Vestegnen HF & VUC)
Tlf. 31 41 18 84
sw@vucv.dk

Inge Katrine Rosdahl
(Vestegnen HF & VUC)
Tlf. 23 62 05 30
IRO@vucv.dk

Region 10, Frederiksborg
Mirela Musinovic
(Egedal Gymnasium og HF)
Tlf. 53 64 93 19
mire0002@egegym.dk

Karoline Holm Nielsen
Egedal Gymnasium
karo4695@egegym.dk

**Region 11,
Hovedstaden og Bornholm**
Rikke Bach Larsen
(Borupgaard Gymnasium)
Tlf. 53 72 71 55
rbach74@gmail.com

Fagkonsulent

Line Flinholm,
Line.Flinholm@stukuvvm.dk

LOOK BACK in ANGER

by John Osborne

A LANDMARK OF BRITISH THEATRE

Director: Helen Parry

Ian Burns
Søren Højen
Alex Jespersen
Helle Kristiansen
Peter Vinding



OCTOBER 23 – NOVEMBER 23

KRUDTTØNDEN
Serridslevvej 2, Kbh Ø

that
●●●●● **theatre company**

teaterbilletter.dk
7020 2096
www.that-theatre.com